

PROIECTAREA ŞI IMPLEMENTAREA CURRICULUM-ULUI CENTRAT PE COMPETENȚE

Autori:

Prof.univ.dr. Vasilica NEGRUȚ

Conf.univ.dr. Mirela ARSITH


UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI ȘI PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU
Fondul Social European
POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale
2007-2013
MINISTERUL EDUCAȚIEI CERCETĂRII TINERETULUI ȘI SPORTULUI
OI POS DRU
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN BOTOȘANI

CUPRINS

I. GLOBALIZARE ŞI EDUCAŢIE

1.1. Clarificări conceptuale

Potrivit cercetărilor realizate de prestigioasa publicaţie *New York Times*, termenul *globalizare* este folosit pentru prima dată în 1944, pentru ca apoi să apară şi într-un dicţionar *Webster* (Onişoru, 2007, p. 122). Însă, cel care a contribuit la încetăţenirea sa a fost profesorul Thomas Levitt, atunci când a publicat, în iunie 1983, în revista de profil a universităţi Harvard Business School articolul intitulat *Globalization of Markets* (Negruţ, 2010).

Asemenea altor concepte centrale din vocabularul ştiinţelor politice, precum *democraţie, putere* sau *autodeterminare naţională*, termenul *globalizare* rămâne unul extrem de controversat, neavând o definiţie precisă (Apahideanu, 2006, p. 303).

În termenii cei mai generali, „globalizarea reprezintă procesul prin care distanţa geografică devine un factor tot mai puţin important în stabilirea şi dezvoltarea relaţiilor transfrontaliere de natură economică, politică şi social - culturală” (Brad, 2001, p. 6).

După cum menţionează distinsul academician Aurel Iancu într-o lucrare de referinţă (Stănescu, 2005), dificultatea definirii globalizării provine din înseşi trăsăturile specifice ale acestui proces:

- fenomenul de globalizare constă în integrarea tot mai puternică a ţărilor şi a popoarelor acestor ţări, ca urmare, pe de o parte, a reducerii însemnate a costurilor de transport şi comunicare, a eliminării barierelor din calea circulaţiei bunurilor, serviciilor, capitalurilor, cunoştinţelor şi a oamenilor, între state, precum şi a creării unei reţele de instituţii la nivel mondial, iar pe de altă parte, a interesului ţărilor de a soluţiona, cu eforturi unite, probleme grave comune – poluarea, terorismul, dezechilibrele economice şi financiare ş.a.;

- globalizarea reprezintă un proces obiectiv împotriva căruia nimeni nu se poate sustrage, iar forțele, reprezentând explozia demografică, revoluția tehnologică şi revoluția economică provoacă tensiuni şi oportunități fără precedent, care trebuie cunoscute şi gestionate;

- globalizarea este un fenomen ce se extinde rapid în întreaga lume, provocând efecte pozitive şi negative în întregul sistem, precum şi schimbări de mari proporții în natură şi în viața economică, socială şi politică a tuturor comunităților existente pe planetă;

- globalizarea este considerată ca fiind unul din procesele economice, ecologice, sociale şi politice cele mai complexe pe care le-a cunoscut omenirea până în prezent.

Paradigmele globalizării diferă de la o şcoală de gândire la alta. Astfel, punctul de vedere realist susține că globalizarea este echivalentă militarizării sistemului internațional şi instaurării modelului de control politic peste granițe. Totodată, realiştii consideră că, deşi sunt afectate toate ramurile şi domeniile vieții publice, nu este afectată concurența reală dintre state.

În schimb, adepții liberalismului identifică globalizarea cu multilateralismul şi cu fenomenul creşterii interdependenței mondiale. La rândul lor, globaliştii susțin că este vorba despre un rezultat normal al dezvoltării sistemului capitalist mondial (Negruț, 2010).

Sub aspectul său cel mai general, globalizarea reprezintă consecința aproape naturală a cursului tot mai accentuat imprimat istoriei de sensul dezvoltării umane (Popescu, 2009, p. 3).

Globalizarea este un proces deosebit de dinamic al creşterii interdependenței dintre statele naționale, ca urmare a extinderii şi adâncirii legăturilor transnaționale în tot mai largi şi variate sfere ale vieții economice, politice, sociale şi culturale şi având drept implicație faptul că problemele devin mai curând globale decât naționale, cerând, la rândul lor, o soluționare mai curând globală decât națională (Brad, 2001, p. 8).

Globalizarea este un proces care a cuprins toate domeniile vieții economice, sociale şi culturale, una dintre cele mai semnificative probleme şi, totodată, provocări ale lumii contemporane (Ciolan, 2008, p. 8).

Considerată prima dintre caracteristicile situației sociale actuale în cadrul summitului mondial pentru dezvoltare socială din 1995, globalizarea reprezintă o consecință a mobilității umane ridicate, care a adus prosperitate şi schimburi culturale pentru unii, dar a fost însoțită, în acelaşi timp, de sărăcie, şomaj şi dezintegrare socială pentru cei mai mulți.[1] Amenințări, precum degradarea mediului, s-au extins dincolo de granițele naționale şi presupun, mai mult ca oricând, un risc din ce în ce mai mare (Ciolan, 2008, p. 55).

1.2. Manifestarea globalizării în economie

Domeniul economic este considerat de specialişti ca fiind domeniul cel mai legitim pentru a analiza globalizarea, deoarece a fost „artizanul" proncipal al statului global, transformând întreaga lume într-o singură piață (Ciolan, 2008, p. 55).

[1] Conform unui raport al UNEP (GEO4), relația dintre vulnerabilitatea populației şi calitatea mediului se exprimă pe numeroase planuri, astfel:

- deşi s-au înregistrat îmbunătățiri semnificative, în ultimii 20 de ani, în nivelul de trai, peste un milon de oameni sunt săraci, fără a avea accces la servicii minimale, fiind astfel vulnerabili la schimbările de mediu şi social-economice;
- cele mai vulnerabile grupuri sunt săracii, populațiile indigine, femeile şi copiii;
- îmbunătățirea bunăstării umane este cheia dezvoltării (în sensul ca fiecare să trăiască viața pe care o apreciază şi să aibă oportunitățile de a-şi pune în valoare potențialuul);
- integrarea politicilor de dezvoltare, sănătate şi de mediu generează o oprtunitate, deoarece, educația şi sănătatea sunt caracteristici cheie ale capitalului uman;
- potențialul ştiinței şi tehnologiei de a contribui la reducerea vulnerabilității este repartizat inegal, iar situația poate fi ameliorată prin realizarea de parteneriate şi sporirea investițiilor;
- ş.a. (UNEP, Global Environmental Outlook GEOA-4. Environment for development, 2007, Capitolul 7, pp. 301-360).

Globalizarea este o realitate „ale cărei activităţi centrale, strategice, incuzând inovaţia, finanţele şi managementul corporatist funcţionează la scară planetară în timp real" (Ciolan, 2008, p. 55).

Este din ce în ce mai evident că o nouă economie, dinamică, inovatoare, bazată pe informatică şi pe reţele de calculatoare, condusă de schimbări nu se poate realiza decât într-o societate globalizată şi globalizantă. O astfel de economie se poate dezvolta doar în condiţiile progresului economic şi doar atunci când economia tradiţională şi productivitatea au atins un anumit nivel (Sahlberg, 2003).

În plan intern, se constată o creştere a competenţei statelor în domeniul economic. Acestea intervin tot mai des în modelarea economisirilor, a investiţiilor, a consumului, precum şi în finanţarea unor sectoare industriale, pentru a face faţă procesului de internaţionalizare a pieţei şi a sistemelor bancare.

Globalizarea economică, trăsătură şi, în acelaşi timp, vehicul al noii societăţi, are multiple implicaţii (Niculescu, 2006, p. 48-55).

Globalizarea este, în mod cert, o realitate ale cărei „activităţi centrale, strategice, incluzând inovaţia, finanţele şi managementul corporatist, funcţionează la scară planetară în timp real" (Ciolan, 2008, p. 56).

În acest fel a apărut conceptul de „economie bazată pe cunoaştere", concept susţinut de cei patru piloni ai acestei noi realităţi (OECD, 1996):

- know-what („a şti ce") - vizează cunoştinţele, informaţiile care ne ajută să explicăm aspecte diverse ale realităţii;
- know-why („a şti de ce") – se referă la cunoaşterea ştiinţifică a unor principii şi legi ale naturii, a modului de funcţionare a mecanismelor economice, sociale şi politice capabile să sprijine procesele de înţelegere;

- know-how („a şti cum”) – are în vedere abilităţile şi competenţele de a pune în practică tipurile anterioare de cunoaştere, la deţinerea şi alicarea unor proceduri de rezolvare a problemelor;

- Know-who („a şti cine”) – se referă la informaţiile despre cine şi ce ştie să facă, permiţând accesul la expertiză, la mobilizarea şi utilizarea eficientă a acesteia.

Principalele trăsături ale noii societăţi bazate pe cunoaştere sunt:

- prevalenţa cunoaşterii teoretice ca urmare a informatizării spaţiului social;
- sub raport instituţional, organizaţiile specializate în cercetarea şi formarea capitalului uman vor asigura legitimitatea la nivel de experţi pentru toate instaţele decizionale;
- baza economică a întregii producţii o va constitui producţia de cunoaştere specializată;
- resursele umane vor domina, nelimitat, pentru o dezvoltare pragmatică a centrelor de stimulare şi motivare a inteligenţei individuale şi colective;
- politicul îşi va păstra vocaţia şi prerogativele pe care le are în conceperea şi proiectarea acţiunii economice şi sociale, dar se va focaliza, cu precădere, asupra strategiei cercetării şi formării capitalului uman;
- echilibrul dinamic al noii societăþi se va asigura prin menţinerea simetriei structurale între sistemul privat şi cel public;
- stratificarea socială va avea ca sursă naturală tipurile de componente profesionale, generate de diversificarea nivelurilor de calificare şi de standardele fiecărei calificări în parte;

- creşterea exponenţială a diversificării spaţiului social va aduce în prim-plan problema coeziunii sociale a spaţiului social global;
- rezistenţa la birocraţie şi incapacitatea acesteia de a asigura un nivel corespunzător al eficienţei va orienta mişcarea istorică spre ad-hocratism şi spre cultura adversă;
- cultura organizaţională, specifică industrialismului, bazată pe coduri şi instituþionalizări ale muncii şi datoriei, va ceda treptat în faţa atitudinilor şi comportamentelor marcate de hedonism materialist. În noul context existenţial, va predomina „viaţa interrelaţionaă", nevoia de comunicare, necesitatea de planificare a cunoaşterii şi de transformare a realiăţii sociale într-o reţea de conştiiţă (Niculescu, 2006, p. 48-55).

Prin urmare, cunoaşterea, alături de informaţie, reprezintă principalele forţe ale economiei moderne, economia bazată pe cunoaştere fiind singurul mecanism pentru o creştere economică rapidă (Haralambie, 2009, p. 245-252).

În acelaşi timp, se arată că, pe măsură ce economiile se deschid, tot mai mulţi oameni sunt implicaţi în procesul de integarare a cunoaşterii şi în dezvoltarea legăturilor care nu au caracter comercial, inclusiv fluxurile de informaţii, culturale, ideologice şi tehnologice (Bran, Ioan, 2009, p. 75).

Totodată, societatea cunoaşterii presupune o transformare radicală a instituţiilor din toate domeniile: politic, economic, educaţional. Instituţiile societăţii cunoaşterii trebuie să devină structuri flexibile, conduse şi deservite de profesionişti de o înaltă moralitate ce plasează binele public înaintea binelui personal. Însă, cea mai mare nevoie de transformare se resimte în sistemul educaţional (Sabău, 2001).

1.3. Globalizarea şi geopolitica

Geopolitica este, înainte de toate, o metodă de analiză şi explicare a evenimentelor politice ale istoriei contemporane prin prisma realităţilor geografice – dimensiuni, frontiere, configuraţie şi structură a teritoriului, forme de relief, resurse naturale sau factori climaterici – din interacţiunea cărora derivă concluziile teoretice şi se elaborează instrucţiuni şi linii directoare pentru politica reală (Serebrian, 2009, p. 6).

Geopolitica este, în esenţa ei, *geoeconomie*; ea revine la geopolitica *marilor spaţii* geoeconomice şi mesianice. Acestea conduc la naşterea unui singur sistem de piaţă care, împreună cu tehnologiile informaţionale, vor da *„lumea unică şi omogenă"* şi o singură *ideologie*, *liberal-democratică* (Bădescu, 2003, p. 37).

După cum preciza Mircea Maliţa, geopolitica lumii contemporane ne propune zece mii de culturi, dar o singură civilizaţie, procesele de frontieră manifestându-se prin permeabilizarea şi chiar disoluţia graniţelor statului naţional (Ciolan, 2008, p. 57).

În planul realităţii sociale fenomenul geopolitic este parte a relaţiilor internaţionale care se structurează într-o zonă geografică sau alta.

Revoluţia informaţională din zilele noastre ne determină să medităm mai mult asupra unor componente esenţiale ale geopoliticii, şi anume asupra localizării geografice a statului (Dobrescu, 2003, p. 386).

Altfel spus, vecinătatea fizică nu mai contează atât de mult astăzi, când graniţele care delimitează teritoriile sunt traversate de „valuri neîntrerupte de informaţii asupra cărora statul nu poate exercita decât un control minim sau chiar nici un control" (Dobrescu, 2003, p. 386). Iar aceste informaţii nu rămân fără urmări, ele având un rol esenţial în conturarea valorilor, în reponderări şi reaşezări.



În epoca informațională sporește importanța tehnologiei, a educației, a performanței instituționale, a mijloacelor de comunicare în masă, pe măsură ce geografia, populația nu mai joacă un rol atât de proeminent. Nu doar economia, ci și educația intră sub incidența profundelor schimbări determinate de revoluția informațională, iar aceste schimbări au o importanță semnificativă, creează avantaje imense.

Globalizarea nu mai reprezintă de multă vreme o simplă dezbatere teoretică. Ea reprezintă un proces major care modelează în mod vizibil evoluția lumii contemporane, deschizând noi șanse pentru dezvoltare.

Chiar dacă a indus o serie de tendințe negative, după cum se arată în literatura de specialitate, globalizarea „are un potențial de afirmare încă puțin explorat" care va avea notele unui „proces geopolitic fundamental al zilelor noastre."

1.4. Globalizare și educație

Globalizarea economică, ca urmare a răspândirii corporațiilor transnaționale în întreaga lume a deschis oportunități în ceea ce înseamnă globalizarea educațională, întrucât, educația și în special curriculumul nu pot rămâne indiferente față de aceste evoluții. Prin urmare, tendința generală este de a scoate învățarea din cadrul clasic disciplinar și de a o orienta către o globalizare a învățării.

După cum se menționează în literatura de specialitate, globalizarea învățării nu se realizează doar prin procese de frontieră cu caracter „epistemologic și social" ci și prin extinderea acestui proces pe tot parcursul vieții.[2]

[2] Memorandum asupra învățării permanente, Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832. Potrivit memorandumului, învățarea pe tot parcursul vieții este privită „ca activitate intenționată de învățare realizată continuu, cu scopul îmbunătățirii cunoștințelor, deprinderilor și competențelor. Secțiunea IV subliniază șase

Învăţarea permanentă a fost defintă ca „totalitatea activităţilor de învăţare parcurse de-a lungul vieţii cu scopul de a îmbunătăţi cunoştinţele abilităţile şi competenţele din perspectivă personală, civică, socială sau ocupaţională”.[3]

Cercetările întreprinse în ultimii ani asupra implicaţiilor globalizării în educaţie încearcă să pună în evidenţă faptul că însuşi fundamentul acesteia este afectat profund. Sunt teorii, precum este aceea a lui J. Delors, care afirmă că globalizarea economică şi revoluţia informaţională au schimbat radical natura procesului de predare - învăţare, ducând la dezinstituţionalizarea acestuia. În acelaşi timp se arată că diversificarea şi fragmentarea, specifice societăţilor globale, ar duce la anularea idealurilor educaţionale naţionale, întrucât trebuie să răspundă cerinţelor economice în condiţiile competiţiei globale.

Un efect evident al globalizării l-a reprezentat tendinţa de internaţionalizare a educaţiei, transpusă în mobilitatea elevilor, a studenţilor şi a cadrelor didactice, precum şi în tendinţa autorităţilor de a împrumuta modele de reformă educaţională.

---

mesaje cheie, fiecare incluzând un set de întrebări al căror răspuns trebuie să clarifice domeniile prioritare pentru acţiune. Mesajele cheie sugerează că o strategie coerentă şi comprehensivă de învăţare permanentă pentru Europa trebuie să aibă ca scop:
- să garanteze accesul universal şi continuu la învăţare în scopul dobândirii şi reînnoirii capacităţilor necesare pentru o participare susţinută într-o societate cognitivă;
- să crească vizibil nivelul investiţiilor în resursele umane pentru a da prioritate celei mai importante valori a Europei - oamenii săi;
- să dezvolte efectiv metodele de predare şi învăţare şi să încurajeze situaţiile care asigură continuum-ul învăţării permanente;
- să îmbunătăţească semnificativ modalităţile în care participarea şi rezultatele învăţării sunt înţelese şi apreciate, cu precădere învăţarea nonformală şi informală;
- să se asigure că oricine poate accesa cu uşurinţă informaţii şi sfaturi de bună calitate despre posibilităţile de învăţare, peste tot în Europa şi pe toată durata vieţii;
- să ofere posibilităţi de învăţare permanentă cât mai aproape de cei care doresc să înveţe în propriile lor comunităţi, sprijinite prin facilităţi ICT, oriunde este nevoie.

[3] Comisia Europeană, Comunicarea *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*.

Internaţionalizarea educaţiei a fost sistematic susţinută de organizaţii internaţionale precum OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation), WB (World Bank).

Reformele educaţionale din întreaga lume sunt asistate de experţi străini, care pun în discuţie experienţele naţionale în domeniul educaţional. Sistemul standardelor educaţionale se generalizează şi ca efect al schimbului de opinii dintre specialişti

Organizaţiile internaţionale promovează politicile educaţionale transnaţionale, incluzând pe agendele lor preocupări privind dimensiunile internaţionale/globale ale educaţiei. Însă, politicile acestora depind de resursele financiare pe care le pun la dispoziţia responsabililor şi practicienilor în domeniul educaţiei.

Sunt organizaţii, precum UNICEF, care supravieţuiesc prin fonduri guvernamentale si donatii private, iniţiind campanii pentru apărarea drepturilor copiilor (raportul anual *The State of World's Children*); UNESCO, organizaţie care promovează valori democratice, contribuind la pacea şi securitatea lumii, militând pentru colaborarea între naţiuni în domeniile educaţiei, ştiinţei, culturii, justiţiei ţi susţinând drepturile omului liber, indiferent de rasă, gen, limbă sau religie (*Raportul despre educaţia secolului XXI, elaborat sub conducerea lui Jacques Delors, 1996*); Banca Mondială – organizaţie interguvernamentală şi agenţie specializată a ONU, cu statut special în rândurile celor care finanţează reformele educaţionale şi care promovează internaţionalizarea educaţională (primul raport, din 1995 s-a numit *Policies and Stretegies for Education: A World Bank Review*).

Todată, se dezvoltă noi instrumente de educaţie, apar produse educative noi, se dezvoltă în şcoli programe de protecţie a mediului (natural) şi social, de formare de lideri, de dezvoltare a calităţilor antreprenoriale.

Elevii sunt învăţaţi să găsească informaţiile necesare, să utilizeze mijloacele moderne de investigare a informaţiei, să-şi proiecteze un traseu propriu de carieră încă din perioada şcolii.

Profesorul nu va mai fi pregătit în spirit enciclopedist, pentru că nu este important volumul cunoştinţelor de transmis, ci modul în care acesta îşi orientează elevii în scopul înţelegerii unor metodologii de investigare proprii, care corespunde nevoilor şi aspiraţiilor individuale. Profesorul are, în acest fel, un rol deosebit pe linia formării gândirii critice, laterale, complexe, analitice, pe care elevii o vor folosi pe toată durata vieţii.

De altfel, metodele de învăţare, de predare şi de evaluare în cazul învăţării pe tot parcursul vieţii propun un model diferit faţă de cel tradiţional, în care rolurile profesorilor şi elevilor sunt fost regândite.

1.4.1. Necesitatea modernizării educaţiei

Implementarea rapidă a descoperirilor ştiinţifice şi a invenţiilor tehnice fac din ştiinţă o forţă de producţie, generând schimbări rapide în toate domeniile de activitate la care omul trebuie să se adapteze prin educaţie. Modernizarea învăţământului include sistemul de învăţământ, dar şi procesul de învăţământ.

Sistemul oferă cadrul instituţional al desfăşurării procesului de învăţământ, iar acesta la rândul său, asigură condiţiile necesare în vederea materializării obiectivelor acţiunii educaţionale.

Modernizarea este un proces logic, constituit dintr-o suită de acţiuni, vizând realizarea unei concordanţe fundamentale, acţiuni care au loc în viaţa socială, în economie, în ştiinţă, în tehnologie şi în special în cultură.

Modernizarea urmăreşte reducerea decalajului care există între educaţie şi dezvoltarea societăţii. Aceasta reprezintă o condiţie indispensabilă pentru progresul învăţământului în ansamblul său, a devenit o latură fundamentală a politicii statului în domeniul învăţământului, o preocupare fundamentală a organelor centrale de decizie, o problemă ce concentrează eforturile mai multor categorii de specialişti: pedagogi, economişti, psihologi, sociologi etc.

Învăţământul şi modernizarea se contopesc într-un tot unitar, astfel încât, numai un învăţământ modernizat poate deveni un factor important al accelerării ritmului progresului social.

Finalitatea modernizării, adaptarea învăţământului la cerinţele societăţii, nu epuizează şi nu poate explica mecanismele sale interne, articulaţiile şi resorturile psihopedagogice care, în cele din urmă, stau la baza acestei finalităţi.

Referitor la conţinutul modernizării, putem menţiona faptul că acesta constă în stabilirea unor relaţii optime între elementele structurale ale învăţământului, privit ca un tot unitar, astfel încât acesta să asigure un cadru adecvat şi să stimuleze, în acelaşi timp, transpunerea în practică a idealului educaţional.

Astfel se desprind două coordonate fundamentale ale modernizării:

- o coordonată ce stipulează faptul că modernizarea se extinde asupra învăţământului în ansamblul său, deci, nu se referă la aspecte izolate sau particulare ale acestuia;
- altă coordonată ce subliniază faptul că eficienţa modernizării poate fi evaluată numai prin prisma aportului său la înfăptuirea idealului educaţional.



1.4.2. Factorii determinanți ai modernizării educației

Modernizarea este determinată de două categorii de factori: factori externi şi factori interni. Factorii interni includ toți acei factori ce se constituie în procesul dialectic de dezvoltare a învățământului, prin acumularea şi generalizarea unor elemente pozitive, a căror utilitate a fost demonstrată în practica instructiv-educativă prin preluarea şi adaptarea la condițiile concrete a diferitelor principii generale de organizare şi desfăşurare a învățământului.

Se pune astfel problema relației dintre tradiție şi modernizare, între care trebuie să existe un echilibru dinamic, ele fiind două momente ale unui proces unic – dezvoltarea continuă a învățământului. Tradiția este baza reală pentru înfăptuirea unor inovații; acestea nu se implantează niciodată pe un loc gol, iar modernizarea este chemată să valorifice elementele pozitive şi să impună principii, modalități şi tehnici noi de organizare şi desfăşurare a învățământului. Factorii aceştia ar putea fi exprimați cu ajutorul paradigmei „logica învățământului''.

Factorii externi se referă la condițiile sociale prezente şi de perspectivă care impun anumite modificări şi restructurări învățământului în ansamblul său. Deoarece aceşti factori se află într-o strânsă interdependență, se poate apela la paradigma „logicii sociale''. Aceasta se manifestă prin intensificarea şi accelerarea ritmului de schimbare şi evoluție, nu numai a diverselor sale componente, ci şi a societății luate ca un tot.

Componentă a logicii sociale, revoluția ştiințifică declanşează creşterea continuă a informației stocate, învățământul selectează şi prelucrează această informație. Modernizarea învățământului înseamnă descoperirea şi aplicarea unor soluții care să contrabalanseze efectele negative ale fenomenului de „uzură accelerată a cunoştințelor''.

Între cele două categorii de factori există o strânsă interdependență. „*Optimizarea relației dintre logica socială şi logica învățământului reprezintă forța motrice a dezvoltării şi perfecționării*''(Nicola, 2003, p. 554).

1.4.3. Schimbările de pe piața muncii

Ca urmare a acestor schimbări, piața muncii începe să ceară tot mai mult personalităti care să răspundă exigențelor complexe ale postului. Este motivul pentru care în educație se promovează metodologii de formare a gândirii critice, complexe ori a altor forme de antrenament intelectual al elevilor, iar profesorii trebuie să fie pregătiți cu astfel de metodologii.

Într-o lucrare de referință în domeniul reformei sistemului educațional (Neacşu, Ştefan, Stanciu, Mirilă, 1997, p. 27) se arată că sistemul educațional şi, în special, cel al pregătirii profesionale, integrat mecanismelor economiei de piață, implică flexibilizarea şi, progresiv, liberalizarea cererii, ofertei, costurilor pregătirii, fomelor de salarizare şi motivare pentru standarde de calitate. În continuare se subliniază că aceasta înseamnă :

- resursele umane încep să reacționeze pozitiv la semnalele noii piețe a muncii;
- statul reacționează la cererea de noi calificări, flexibilizând oferta formelor de învățământ;
- instituțiile şcolare, îndeosebi instituțiile de învățământ superior, percep şi reacționează mult mai repede la nevoile pieții muncii.

Totodată, ca rezultat al internaționalizării a apărut o piață globală muncii. Agenți economici utilizează deja modelul „teleworking” pentru a realiza în timp util activitățile necesare, prin implicarea specialiştilor din țări cu venituri scăzute.

Prin urmare, globalizarea educației se poate realiza prin:

- creşterea ofertei educaționale prin programe de studii durabile, care să permită formarea de competențe corespunzătoare noilor cerințe de pe piața muncii internă şi internațională;
- dezvoltarea noilor tehnologii informatice şi e-Learning;
- creşterea nivelului de informare şi comunicare;
- recunoaşterea internațională a diplomelor universitare;
- dezvoltarea unor noi modele privind suportul economic din mediul public şi privat;
- dezvoltarea parteneriatelor cu mediul economic, social şi cultural.

În vederea obținerii acestor rezulatate, educația trebuie să traseze transformările noii lumi aflate în permanentă mişcare şi, totodată, să pună la dispoziția elevilor instrumentele de orientare cu ajutorul cărora aceştia să-şi găsească drumul afirmării şi dezvoltării permanente.

Ridicarea nivelului de calificare reprezintă o prioritate a politicilor educaționale, atât la nivel național cât şi internațional. Se cuvine menționată tendința unei reponderări între competențele profesionale propriu – zise şi cele transversale.

Acestea din urmă au o importanță deosebită în planul exercitării profesiei, deoarece au în vedere: realizarea sarcinilor profesionale în mod eficient şi responsabil, cu respectarea regulilor deontologice specifice domeniului; aplicarea tehnicilor de muncă eficientă în echipă (cu elemente de interdisciplinaritate), cu respectarea palierelor ierarhice; utilizarea eficientă a resurselor de comunicare şi a surselor de informare profesională asistată, atât în limba română, cât şi într-o limbă străină de circulație internațională.

Prin urmare, este de aşteptat ca, pe termen mediu şi lung, să crească semnificativ nivelul de educaţie şi formare profesională, înregistrându-se, în acelaşi timp, creşterea ponderii laturii funcţionale a educaţiei (Ciolan, 2008, p. 63), centrată pe formarea competenţelor-cheie[4], care au caracter transversal şi transferabil şi care se formează dincolo de disciplinele tradiţionale.

Fenomenul globalizării este o realitate mondială, iar schimbările produse ca urmare a globalizării vizează creşterea schimburilor educaţionale şi internaţionalizarea curriculum-ului.

Dimensiunea internaţională a curriculum-ului a fost încurajată în numeroase state, Uniunea Europeană stimulând cooperarea în domeniile cercetării educaţionale şi bilingvismul, ca răspuns la exigenţele lumii contemporane.

1.4.4. Creşterea accesului la educaţie

Este evident că dezvoltarea economică, socială este determinată de accesul tuturor la educaţie.[5]

La nivelul politicilor educaţionale europene, atât statele membre ale Uniunii Europene cât şi România identifică accesul la educaţie ca un drept fundamental.[6]

[4] În 2006, Parlamentul European si Consiliul Uniunii Europene au adoptat o Recomandare cu privire la stabilirea de competenţe cheie pentru învăţarea de-a lungul întregii vieţi. Aceste competenţe sunt: aptitudini şi competenţe lingvistice (în limba maternă); aptitudini şi competenţe lingvistice (în limbi străine); aptitudini şi competenţe matematice; aptitudini şi competenţe ştiinţifice şi tehnologice; aptitudini şi competenţe de învăţare (learning to learn); aptitudini şi competenţe civice, interpersonale, interculturale şi sociale; aptitudini şi competenţe antreprenoriale; aptitudini şi competenţe de exprimare culturală.

[5] În octombrie 2011, Camera de Comerţ Americană a lansat oficial *International Business Corps*, un consorţiu de firme recunoscute în domeniul Responsabilităţii Sociale Corporatiste (CSR), care oferă servicii pro-bono în ţările în curs de dezvoltare. Consorţiul va acţiona prin intermediul experţilor din companii, care vor face voluntariat pentru o mai bună deservire a comunităţilor în care activează, urmărind, în principal, creşterea accesului la educaţie şi crearea unor condiţii favorabile de ocupare pe piaţa muncii.



Dreptul la educaţie este prevăzut în Convenţia Europeană a Drepturilor Omului (Protocolului I, alin. 2), în cadrul Tratatului de la Lisabona (Titlul XII -Educaţia, formarea profesională, tineretul şi sportul), în cadrul Cartei Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene (articolul 14 - Dreptul la educaţie)[7].

Constituţia României consacră dreptul la educaţie prin articolul 32. Tratatul de la Lisabona descrie modalitatea de exercitare şi scopurile exercitării acestui drept în cadrul Uniunii, în timp ce garantarea posibilităţii de exercitare a dreptului apare ca implicită.

De asemenea, dreptul la educaţie este reglementat în următoarele documente: articolul 26 al Declaraţiei Universale a Drepturilor Omului; articolul 10 al Convenţiei pentru eliminarea tuturor formelor de discriminare faţă de femei; articolele 28 şi 29 ale Convenţiei cu privire la drepturile copilului; articolul 17 al Cartei africane a drepturilor omului şi drepturilor popoarelor; articolul 13 al Protocolului adiţional la Convenţia americană a drepturilor omului (Protocolul de la San Salvador); articolele 13 şi 14 ale Convenţiei internaţionale cu privire la drepturile economice, sociale şi culturale.

Necesitatea reglementării acestui drept este dată de faptul că procesul de învăţare şi dobândire de aptitudini, cunoştinţe, competenţe se întinde pe tot parcursul vieţii, devenind una din condiţiile esenţiale pentru a obţine un loc de muncă.

[6] Primul act constituţional care a impus acest drept în România a fost acela din 1923. Astfel, la art. 24 din titlul II, „Despre drepturile românilor", se preciza că „învăţământul este liber în condiţiunile stabilite prin legile speciale şi întrucât nu va fi contrar bunelor moravuri şi ordinei publice. Învăţământul primar este obligator. În şcolile Statului acest învăţământ se va da gratuit. Statul, judeţele şi comunele vor da ajutoare şi înlesniri elevilor lipsiţi de mijloace, în toate gradele învăţământului, în măsura şi modalităţile prevăzute de lege".

[7] Potrivit art. 14 „(1) Orice persoană are dreptul la educaţie, precum şi la accesul la formare profesională şi formare continuă. (2) Acest drept include posibilitatea de a urma gratuit învăţământul obligatoriu. (3) Libertatea de a înfiinţa instituţii de învăţământ cu respectarea principiilor democratice, precum şi dreptul părinţilor de a asigura educarea şi instruirea copiilor lor, potrivit propriilor convingeri religioase, filozofice şi pedagogice, sunt respectate în conformitate cu legile interne care reglementează exercitarea acestora".



Dreptul la educaţie reprezintă nu doar un mod de prevenire a riscului de sărăcie şi excluziune socială, ci şi o importantă modalitate de sprijinire a incluziunii sociale a grupurilor vulnerabile.

În literatura de specialitate se arată că politicile educaţionale şi de formare ale statelor membre trebuie să integreze în mai mare măsură principiile eficienţei, toleranţei şi echităţii atunci când acestea întreprind reforme ale sistemelor lor educaţionale şi de formare[8].

Însă, sunt încă sisteme educaţionale şi de formare care chiar accentuează inegalităţile existente, persoanele cel mai vulnerabile fiind cele care au cele mai joase calificări. Parcursul acestora demonstrează că nu dispun de aceleaşi oportunităţi de educaţie şi formare precum persoanele care urmează programe complete de studii, inclusiv studii superioare.

În acelaşi timp, învăţamântul trebuie să fie adaptat la nivel cultural.

De altfel, „*un obiectiv fundamental al şcolilor este acela de a se strădui să creeze o naţiune şi un destin având la dispoziţie o incredibilă diversitate culturală, etnică, lingvistică. Pentru a închega acest destin comun, educatorii trebuie să respecte şi să valorizeze toate oportunităţile culturale şi caracteristice pe care elevi din diferite grupuri culturale le aduc la şcoală. De asemenea, educatorii trebuie să-i ajute pe elevi să dobândească abilităţi, cunoştinţe, valori pentru a deveni cetăţeni activi ai unei comunităţi lărgite*” (Nedelcu, 2008, p. 27).

Formarea interculturală devine un concept incluziv, comprehensiv, care vizează:

- toate şcolile şi comunităţile (nu doar pe cele cu un puternic caracter pluricultural);

[8] La nivel european, în anul 1999 a fost lansat Programul privind educaţia pentru cetăţenia democratică, cu următoarele caracteristici: constituie o experienţă de învăţare permanentă şi un proces participativ dezvoltat în diferite contexte; are ca obiectiv dezvoltarea unei culturi a drepturilor omului; pregăteşte oamenii pentru o societate multiculturală, în spiritul toleranţei şi înţelegerii; întăreşte coeziunea socială, înţelegerea reciprocă şi solidaritatea; programul poate să includă toate grupele de vârstă şi sectoarele societăţii.



- toți elevii și toți profesorii;
- întreg curriculumul (nu numai unele dicipline), toate metodele utilizate, sistemele de evaluare ș.a. (Nedelcu, 2008, p. 32).

Educația interculturală este analizată de specialiști prin raportare la educația antirasistă (considerându-se că sunt legate în mod logic), educația incluzivă (o educație care nu excude, nu selectează), educația „antibias" (fără discriminare, care combate prejudecățile), educația (deschisă) pentru diversitate (lingvistică, socială, religioasă, sexuală), o educație pentru toți, cracterizată prin asigurarea accesului liber la educația de bază pentru toți, atingerea de către toți cei care învață a unor standarde de competență stabilite la nivel național, acces și participare socială egală tuuror persoanelor (Nedelcu, 2008, p. 38).

Obiectivele „Educației pentru toți" au fost stabilite la Dakar, în 2000 și urmăresc obligația autorităților din toate țările lumii de a aloca mai multe resurse pentru educație[9].

„Educația, se afirma la Dakar, *este un drept uman fundamental. Este cheia către dezvoltare durabilă, pace și stabilitate între și în cadrul țărilor, și astfel o măsură indispensabilă pentru participarea eficace în societate și economie în secolul XXI."*

[9] Cele șase obiective de la Dakar, în materie de educație pentru toți:
- să dezvolte și să îmbunătățească sub toate aspectele protecția și educația copiilor, îndeosebi ale copiilor celor mai vulnerabili și defavorizați;
- să facă în așa fel încât, începând de acum până în 2015, toți copiii, îndeosebi fetele, copiii cu probleme și cei care aparțin unor minorități etnice, să aibă acces la un învățământ primar obligatoriu și gratuit de calitate și să-l poată urma până la capăt;
- să răspundă nevoilor educative ale tuturor tinerilor, asigurând un acces echitabil la programe adecvate, având ca obiect dobândirea de cunoștințe și de competențe necesare în viața de zi cu zi;
- să îmbunătățească cu 50% nivelul de alfabetizare al adulților, îndeosebi al femeilor, de acum până în 2015, și să asigure tuturor adulților un acces echitabil la programe de educație de bază și de educație permanentă;
- să înlăture inegalitățile între sexe în învățământul primar și gimnazial, de acum până în 2015, și să instaureze egalitatea în acest domeniu, în 2015, veghind îndeosebi să asigure fetelor un acces echitabil și fără restricții la o educație de bază de calitate, cu șanse egale de reușită;
- să amelioreze toate aspectele calității educației în scopul excelenței, așa încât să se obțină rezultate la învățătură recunoscute și măsurabile, îndeosebi în ceea ce privește cititul, scrisul, calculul matematic și competențele vieții de zi cu zi.

De asemenea, în Strategia UNESCO pe termen mediu 2008/2013, 34C/4, aprobată de a 34-a sesiune a Conferinței Generale UNESCO, se stabileşte drept program major atingerea unei educații de calitate pentru toți şi învățarea continuă (EFA).[10]

Strategia are în vedere următoarele priorități sectoriale :

- conducerea educației pentru toți (EFA), prin asigurarea coordonării la nivel global şi asigurarea de asistență statelor membre pentru realizarea obiectivelor EFA legate de educație şi Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului pe baza Planului de acțiune globală ;
- stimularea alfabetizării şi educației de calitate pentru toți la toate nivelurile, formală şi nonformală de învățare continuă, cu accent special pe Africa, egalitatea între femei şi bărbați, tineri, țările cel mai puțin dezvoltate, precum şi cele mai vulnerabile segmente ale societății, inclusiv a populațiilor indigene, şi de educație pentru dezvoltare durabilă.

În acest context, Uniunea Europeană a decis să creeze Platforma europeană de combatere a sărăciei şi a excluziunii sociale. Aceasta prevede acțiuni ce urmăresc atingerea obiectivului Uniunii Europene de reducere a sărăciei şi a excluziunii sociale pentru cel puțin 20 de milioane de persoane până în 2020. Lansată în 2010, platforma face parte din *Strategia Europa 2020* pentru o creştere inteligentă, durabilă şi favorabilă incluziunii.

[10] Obiectivele programului strategic sunt: a) consolidarea la nivel global a rolului UNESCO în conducerea si coordonarea EFA si acordarea de sprijin liderilor naționali în favoarea EFA; b) dezvoltarea politicilor, capacitatilor si instrumentelor pentru o educație de calitate pentru toți si învățare continuă, precum și promovarea educației pentru dezvoltare durabilă.

1.4.5. Costurile educației

Este cunoscut faptul că succesele economice ale statelor sunt determinate direct de calitatea sistemelor de învățămînt, cel mai eficient factor de producție fiind capitalul uman, exprimat în cunoştinţele, competenţele, capacitățile creative şi calitățile morale ale membrilor societății, pe care le formează în mare măsură sistemul de învățămînt.

Specialiştii menționează, în acest sens, că în economia secolului XXI sistemul de învățămînt va deveni o ramură prioritară de producție, fiind privit nu doar ca o sferă ocupațională, ci şi ca o sferă de investiții avantajoase. Această concepție asupra misiunii învățămîntului va domina politica educațională în majoritatea statelor lumii în secolul XXI.[11]

În 28 februarie 2011, la New York, Departamentul Economic şi Social al ONU (ECOSOC), în colaborare cu Fondul Internațional pentru Urgențe ale Copiilor al Națiunilor Unite (UNICEF), Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Ştiință şi Cultură (UNESCO), Biroul Națiunilor Unite pentru Parteneriate (UNOP) şi Comitetul care Încurajează Filantropia Corporatistă (CECP) a organizat Conferința, *„Partnering with the Philanthropic Community to promote Education for All"*, în vederea monitorizării rezultatelor obținute de statele membre ONU pentru atingerea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului (ODM).

Aceste obiective, adoptate în septembrie 2000 de 191 țări, printre care şi România sunt:

- Obiectivul nr. 1 - Reducerea sărăciei severe;
- Obiectivul nr. 2 - Accesul universal la ciclul primar de învățământ;
- Obiectivul nr. 3 - Promovarea egalității între sexe şi afirmarea femeilor;
- Obiectivul nr. 4 - Reducerea mortalității la copii;

[11] Strategia Națională a Republicii Moldova - Educație pentru toți , aprobată prin H.G.410/2003.

- Obiectivul nr. 5 - Îmbunătățirea sănătății materne;
- Obiectivul nr. 6 - Combaterea HIV/SIDA şi a tuberculozei;
- Obiectivul nr. 7 - Asigurarea durabilității mediului;
- Obiectivul nr. 8 - Crearea unui parteneriat global pentru dezvoltare.

Două dintre aceste obiective mondiale vizează, în mod explict, sistemul educațional. Astfel, obiectivul nr. 2 urmăreşte ca până în 2015, copiii de pretutindeni, indiferent de sex, să încheie un ciclu primar complet de studii, iar obiectivul nr. 3 stabileşte eliminarea discriminării de gen din învățământul primar şi secundar, de preferat până în 2005 şi din toate formele de învățământ până în 2015.

România şi-a asumat atingerea Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului prin:

- asigurarea ca, până în anul 2012, copiii din mediul rural să finalizeze ciclul complet de învațămţnt primar şi gimnazial, în proporţie de cel putin 95% ;
- creşterea ratei alfabetizării populației rome.

În cadrul conferinței de la New York, una dintre principalele teme aduse în discuție a fost asigurarea accesului copiilor, băieți şi fete, la învățământul primar. Chiar dacă la nivel mondial s-au înregistrat rezultate semnificative (între 2000 şi 2007, numărul copiilor care au renunțat la educația primară a scazut cu 28%), aproximativ 69 milioane de copii nu au acces la educația primară (conform datelor UNESCO, din septembrie 2010), mai mult de jumătate dintre aceştia fiind fete. Potrivit acestor date, dacă se va mentine ritmul de parcurgere, până în 2015, aproximativ 56 de milioane de copii nu vor fi urmat nicio formă de învățământ.



Printre factorii care reduc accesul la educația primară pot fi amintiți: sărăcia, etnia, sexul, limba în care se predă, neadaptarea condițiilor de predare pentru copiii cu nevoi speciale.

De asemenea, lipsa hranei, a banilor, producerea de dezastre naturale care au provocat pierderi materiale şi umane deosebite, creşterea mobilității populației, urbanizarea excesivă, conflictele sociale, dezvoltarea într-un ritm alert a tehnologiei, precum şi cererile care converg din aceasta, reprezintă bariere pentru accesul la educație.

Este incontestabil că educația trebuie să fie accesibilă şi disponibilă tuturor. Pentru realizarea efectivă a acestui deziderat, guvernele naționale, responsabile de situația învățământului, în colaborare cu organizațiile neguvernamentale, companiile şi întreaga societate civilă trebuie să participe la dezvoltarea şi consolidarea serviciilor de educație primară prin: construirea mai multor şcoli pe distanțe mici, pregătirea profesorilor şi salarizarea corespunzătoare a acestora, adaptarea curriculumului şi a materialelor de predare la cerințele actuale. De asemenea, costurile pentru scoală (manualele şi alte mateirale), transportul, mesele trebuie să fie asigurate fără impedimente copiilor.

O altă modalitate pentru rezolvarea acestei probleme poate fi susținerea de programe de educație nonformală.[12]

[12] Educația nonformală conține majoritatea influențelor educative, cuprinzând activități extra-curriculare, opționale sau facultative, oferind un set de experiențe sociale necesare, utile pentru fiecare copil, tânăr sau adult, complementarizând celelalte forme de educație. Educatia nonformala oferă multiple avantaje pedagogice:
- este centrată pe cel ce învață, pe procesul de învățare, solicitând în mod diferențiat participantii;
- dispune de un curriculum la alegere, flexibil şi variat propunându-le participanților activități diverse şi atractive, în functie de interesele, de aptitudinile speciale şi de aspirațiile acestora;
- contribuie la lărgirea şi îmbogățirea culturii generale şi de specialitate a participanților, oferind activități de completare a studiilor şi de sprijinire a categoriilor defavorizate sau de exersare a capacității celor supradotati.
În România, conform prevederilor art. 2 din Regulamentul de organizare şi funcționare a unităților care oferă activități extraşcolare, aprobat prin Ordinul ministrului educatiei, cercetării, tineretului şi sportului nr. 5567/2011, educația nonformală reprezintă parte integrantă a sistemului național de educație, alături de educația formală. Educația nonformală are ca scop dezvoltarea şi diversificarea competențelor-cheie şi formarea competențelor specifice în funcție de domeniul şi profilul activității extraşcolare (art. 4).

În România, Programul Naţional de Reformă (2011 – 2013) prevede: „Pentru a moderniza sistemul educaţional românesc, în scopul adaptării la cerinţele actuale ale societăţii cunoaşterii şi la creşterea economică inteligentă şi favorabilă incluziunii, Guvernul României a promovat Legea Educaţiei Naţionale (...).

S-a acordat o atenţie deosebită tendinţelor legislative recente în domeniul educaţiei, legislaţia reprezentând o parte obligatorie, dar nu şi suficientă a soluţiei necesare pentru modernizarea sistemului naţional de educaţie. Demersul legislativ trebuie urmat de acţiuni administrative şi alocări financiare corespunzătoare".

Prin acest demers legislativ, se completează obiectivul de dezvoltare nr. 2, afirmând necesitatea de a asigura accesul tuturor copiilor la educaţie de bază, obligatorie, completă, gratuită şi de calitate.

În ceea ce priveşte costurile, în România se înregistrează nivelul cel mai scăzut al cheltuielilor pentru educaţie, comparativ cu ţările membre ale Uniunii Europene, unde media este de 5,22% din PIB. În ţara noastră, educaţia este finanţată în principal din fonduri publice, învăţământul particular având o pondere redusă faţă de învăţământul de stat.[13]

Potrivit unor studii realizate în Statele Unite şi în Regatul Unit, inegalităţile în materie de educaţie determină costuri, cum ar fi, de exemplu, impozitul pe venit, cheltuielile de sănătate şi de asistenţă publică, infracţionalitatea sau delincvenţa. Politicile educaţionale şi de formare bazate pe eficienţă şi echitate oferă, în schimb, posibilitatea de a maximiza beneficiile pe termen lung, de a reduce costurile economice şi sociale şi de a da calitate altor domenii, precum dezvoltarea durabilă şi coeziunea socială.

[13] A se vedea Raportul asupra sistemului naţional de învăţământ din anul 2005.

Astfel de iniţiative presupun costuri, însă, costurile inacţiunii şi ale ratei ridicate a abandonului şcolar sunt mult mai mari.[14]

Specialiştii în educaţie sunt de părere că veniturile necesare acoperirii costurilor procesului de învăţământ se constituie ca o rezultantă a combinaţiei dintre doi factori: numărul de elevi şi finanţarea pe elev (Voiculescu, 2008, p. 294).

De asemenea, aceştia subliniază că „*nivelul calităţii tangibile a educaţiei nu poate depăşi nivelul suportabil al costului acestei calităţi*”. Ideea de bază este că, în mod cert, calitatea costă, astfel încât „*nivelul optim al calităţii educaţiei nu poate fi definit drept cea mai bună poziţie între un minim şi un maxim al calităţii, ci drept cel mai bun compromis între calitate, pe de o parte, şi costurile ei, pe de altă parte*” (Voiculescu, 2008, p. 294).

În acelaşi timp se subliniază că investiţia în educaţie este rentabilă în sens economic, deoarece, aceasta poate genera economii prin diminuarea costurilor fenomenelor sociale negative influenţate de lipsa de educaţie sau de o educaţie precară. Prin urmare, educaţia trebuie considerată prioritate naţională, obiectiv de interes public major, întrucât, dacă educaţia costă, lipsa de educaţie costă şi mai mult.

Pentru a face economia Europei şi societăţii bazate pe cunoaştere competitivă şi dinamică, este necesar să se investească mai mult şi mai eficient în resurse umane. Finanţarea prin fonduri europene, inclusiv a fondurilor structurale şi a programelor de educaţie şi formare profesională trebuie să aibă un rol important în dezvoltarea capitalului uman.

De asemenea, sunt necesare strategii naţionale coerente pentru educaţia globală şi de formare pe tot parcursul vieţii. În acest context, este necesară promovarea parteneriatelor

[14] În *Raportul din anul 2001 al Comisiei Europene, privind incluziunea socială* se subliniază faptul că persoanele cu un risc extrem de ridicat de sărăcie şi excluziune socială sunt în această situaţie datorită lipsei abilităţilor şi calificării profesionale, precum şi a oportunităţilor reduse existente în comunităţile sau zonele în care aceştia trăiesc.

eficiente între părţile interesate cheie, inclusiv de afaceri, partenerii sociali şi instituţiile de învăţământ la toate nivelurile.

Importanţa educaţiei şi a formării din cadrul Strategiei de la Lisabona pentru creştere şi ocuparea forţei de muncă este cunoscută. Consiliul European a subliniat în mai multe rânduri rolul educaţiei şi formării în ceea ce priveşte competitivitatea pe termen lung a Uniunii Europene, precum şi coeziunea socială. Rapoartele comune succesive privind ocuparea forţei de muncă au pus accentul pe aspectele educaţionale.

În acest sens, Raportul pentru perioada 2006-2007 face apel la sporirea investiţiilor în capitalul uman prin îmbunătăţirea educaţiei şi a competenţelor şi recunoaşte, totodată, importanţa învăţării pe toată durata vieţii în cadrul programelor naţionale de reformă.

Raportul evidenţiază probleme specifice, respectiv abandonul şcolar timpuriu şi afirmă că sistemele educaţionale accentuează inegalităţile existente, fiind necesare reforme mai cuprinzătoare, bazate pe planificarea politicilor pe termen lung şi pe o „cultură a evaluării".

Asigurarea unei educaţii de calitate pentru toţi cetăţenii va permite Uniunii Europene să facă faţă provocărilor cu care se confruntă, şi anume globalizarea şi competitivitatea ţărilor nou industrializate, structura demografică, evoluţia rapidă a pieţei muncii şi revoluţia tehnologiilor informaţiei şi comunicaţiilor (TIC).

1.4.6. Rolul tehnologiilor informaţionale şi de comunicaţie

Noile tehnologii informaţionale şi de comunicaţie au o influenţă evidentă asupra demersurilor globale de formare şi asupra politicilor educaţionale.

Odată cu creşterea cererii de formare se diversifică şi se complică ofertele concrete de satisfacere a noilor cerinţe. Tot mai multe parcursuri de realizare a educaţiei se deplasează dinspre instituţiile clasice către formule susţinute de noile tehnologii mediatice şi informatice. Sub impulsul conjugat al noilor tehnologii informaţionale, domeniul educaţiei şi al formării stă sub zodia unor prefaceri fundamentale de ordin structural şi procesual.

Practica informatizării învaţământului presupune valorificarea calculatorului în sens larg, în vederea realizării scopurilor educaţiei. Această perspectivă tehnologică depăşeşte viziunea didacticistă care evidenţiază avantajele tehnice ale instruirii asistate pe calculator.

La nivel de politică a educaţiei, informatizarea învaţamântului angajează următoarele priorităţi confirmate, la scară socială, în contextul cooperării internaţionale:

- introducerea şi utilizarea tehnologiilor informatice şi de comunicare în condiţiile „interacţiunii armonioase intre hard, soft şi instruirea personalului;
- aplicarea tehnologiilor informatice şi de comunicare în gestionarea eficientă a resurselor pedagogice şi în activitatea de proiectare curriculară a planului de învaţământ, a programelor şi a cursurilor universitare;
- asigurarea dezvoltării curriculare prin colaborarea permanentă între specialiştii în proiectare didactică şi creatori de soft;
- asigurarea bazei de date necesare pentru realizarea funcţiilor manageriale de planificare-organizare, orientare-îndrumare metodologică, reglare-autoreglare (prin acţiuni de perfecţionare şi de cercetare) a sistemului şi a procesului de învăţământ.

Unul din obiectivele fundamentale ale Strategiei Europa 2020 îl reprezintă utilizarea noilor instrumente TIC şi formarea cadrelor didactice, condiţie esenţială pentru promovarea creativităţii şi a inovării.

În Raportul cu privire la Datele cheie referitoare la învăţare şi inovare prin intermediul TIC în şcolile din Europa 2011, se arată că tehnologia informaţiei şi a comunicării (TIC) oferă o varietate de instrumente care pot deschide noi posibilităţi în sălile de clasă. Acestea pot ajuta, în special, la adaptarea procesului de învăţământ la nevoile fiecărui elev şi, de asemenea, le pot oferi acestora competenţele digitale extrem de necesare în economia bazată pe cunoaştere.

Tehnologia informaţiei şi a comunicării evoluează extrem de rapid, iar problemele asociate cu utilizarea acestora în domeniul educaţiei sunt din ce în ce mai complexe, se arată în raport.

Totodată, raportul prezintă un set de indicatori care pot ajuta factorii de decizie politică în eforturile lor de a creşte impactul utilizării TIC asupra învăţării (Vassiliou, 2011).

Tehnologiile TIC sunt esenţiale în sprijinul cadrelor didactice pentru furnizarea oportunităţilor inovative de predare şi de învăţare, însă, acestea au un rol important în realizarea unui management şcolar eficient.

În acest sens sunt şi declaraţiile Comisiei Europeane conform cărora *„integrarea TIC în sistemele de învăţământ şi formare necesită modificări suplimentare în mediile tehnologice, organizaţionale, de predare, învăţare ale claselor, locurilor de muncă şi configurări informale pentru învăţământ”* (Comisia Europeană, 2008c).

Dezvoltarea unui cadru de lucru de calificare şi de evaluare pe bază de competenţe este strâns legată de cerinţele actuale de globalizare, modernizare în cadrul societăţii bazată pe cunoaştere.

Prin transformarea predării şi învăţării, se consideră că TIC contribuie la dobândirea competenţelor de bază - sau cheie. Elevii trebuie să obţină *„fluenţă digitală”* (Comisia Europeană/Grupul TIC 2010, p. 11). Acest aspect este valabil indiferent dacă aceste competenţe sunt specifice pe discipline sau sunt cross-curriculare ori transversale şi, astfel că, trebuie dobândite prin procesul de educaţie în ansamblu.

Noile metode de predare şi învăţare ajută elevii să-şi dezvolte abilităţile necesare societăţii globalizate.

Soluţiile de e-Learning acoperă nevoile întregului sistem educaţional, oferind instrumente utile pentru toate nivelurile - de la factorii de decizie din ministere, până la elevi, profesori, părinţi.

Cele mai importante beneficii aduse de instruirea prin e Learning sunt următoarele: dezvoltarea abilităţilor de lucru individuale şi de echipă, dezvoltarea abilităţilor de analiză si sinteză a informaţiilor, precum şi a capacităţii de punere în practică a informatiilor dobândite în şcoală.

Specialiştii în ştiinţele educaţei (Istrate, 2011) au rezumat astfel contribuţia e-learning la creşterea şanselor de inserţie pe piaţa muncii – sau angajabilităţii absolvenţilor**:**

- e-learning este în sine considerată foarte eficientă pentru dezvoltarea abilităţilor celor încadraţi în muncă, şi mai puţin ale celor care intră pe piaţa muncii sau ale categoriilor de risc în ce priveşte excluziunea socială;
- activităţile de e-learning sunt considerate mai potrivite pentru formarea competenţelor de bază şi tehnice decât pentru competenţe transversale;
- valorificarea experienţelor de succes din educaţia formală şi nonformală care au avut loc prin e-learning poate conduce la îmbunătăţirea noilor programe orientate către creşterea şanselor de angajare.

De asemenea, sunt prezentate punctele cheie rezultate din analiza relaţiilor dintre elearning, cetăţenie şi dezvoltare personală**:**

- practicienii consideră că e-learning are un impact pozitiv în creşterea toleranţei şi nivelului de acceptare a grupurilor în situaţii de risc;
- autonomia în învăţare este considerată un avantaj al e-learning în ce priveşte dezvoltarea personală;
- e-learning poate contribui semnificativ la dezvoltarea cetăţeniei participative şi a practicilor de învăţare pe parcursul întregii vieţi.

Un alt efect al tehnologiei avanste este creşterea continuă a influenţei televiziunii şi a radioului (Ciolan, 2008, p. 60). Acestea sunt orientate către diferite scopuri: influenţarea maselor, difuzarea ştirilor şi opiniilor, dar şi transmiterea unor mesaje educaţionale.

De asemenea, prin creşterea reţelei Internet, comunicarea între persoane şi instituţii aflate la mii de kilometri distanţă, este posibilă în timp real.

Un rol deosebit în creştrea calităţii educaţiei îl au bibliotecile electronice, precum şi bazele de date din reţea sau site-uri.

Toate acestea impun un nivel de instruire tot mai ridicat, şcolile având menirea de a oferi un răspuns adecvat.

Implicaţiile majore ale acestui proces (Ciolan, 2008, p. 66), considerat principalul motor al globalizării pot fi sintetizate după cum urmează:

- apariţia şi dezvoltarea instruirii asistate de calculator, tehnologia fiind utilizată pentru facilitarea învăţării, făcând-o, în acelaşi timp mai plăcută;
- reducerea „privilegiului informaţional" prin lărgirea accesului la internet;

- realitatea educaţională şi mediile de învăţare cunosc o transformare puternică prin intervenţia factorului virtual;

- apariţia şi dezvoltarea învăţământului deschis la distanţă, ca o alternativă de aducere a procesului de învăţare mai aproape de beneficiar, prin eliminarea distanţelor.

Pentru desemnarea acestor noi realităţi, se dezvoltă un limbaj nou: e-learning, corporate university, evaluare online, mediu virtual de învăţare ş.a.

Aceste transformări au dus şi la schimbări în peisajul organizaţional al şcolii, orientându-l în două direcţii: structurală şi funcţională.

Din punct de vedere structural, se poate vorbi de un nou tip de management, caracterizat printr-o organizare internă mai flexibilă, capabilă să răspundă exigenţelor economice şi sociale. Din cealaltă perspectivă, funcţională, şcoala devine, după cum se menţionează în literatura de specialitate (Ciolan, 2008, p. 68), un centru de resurse umane, un furnizor de formare (programe de mentorat pentru debutanţi, stagii de formare la solicitarea companiilor), un centru de producere şi distribuire a cunoaşterii, un centru de socializare şi de educaţie pentru cetăţenia democratică.

Într-o analiză a Băncii Mondiale (2001), cu referire specială la direcţiile în care fenomenul globalizării influenţează sistemele educaţionale aflate în tranţiţie în Europa şi Asia Centrală (EAC), se arată că:

- pentru a face faţă tuturor schimbărilor caracteristice economiei de piaţă, elevii au nevoie de competenţe strategice, care să-i ajute cum să înveţe, cum să rezolve probleme şi cum să evalueze;

- numărul anilor de pregătire în cadrul şcolii trebuie să crească;

- este necesară limitarea diferenţelor în ceea ce priveşte achiziţiile educaţionale ale elevilor, măsurate fie din perspectiva anilor de şcolaritate absolviţi, fie din punctul de vedere al naturii capacităţilor şi cunoştinţelor utilizate;

- trebuie îmbunătăţite rezultatele obţinute raportate la costurile necesare pentru obţinerea acestor rezultate;

- creşterea responsabilităţii serviciilor educaţionale finanţate din fonduri publice faţă de plătitorii de taxe şi beneficiari;

- structurarea managementului sistemelor educaţionale în scopul protejării intereselor naţionale, regionale şi locale ale şcolii;

- sistemele educaţionale trebuie să răspundă schimbărilor survenite în condiţiile externe ce redefinesc nevoile pe care societatea în ansamblul său le are faţă de sistemul de educaţie.



II. DIMENSIUNEA EUROPEANĂ ÎN EDUCAŢIE

2.1. Consideraţii generale

Conceptul de dimensiune europeană a educaţiei a fost utilizat pentru prima oară în Rezoluţia Consiliului Miniştrilor Europeni ai Educaţiei din 1976. În anul 2000, la Cracovia, la Conferinţa miniştrilor europeni ai educaţiei s-a pus şi problema valorilor „educaţiei de mâine", valorilor democraţiei, dezvoltării competenţelor necesare unei cetăţenii democratice, unei societăţi deschise, transparente. Cu această ocazie s-a formulat necesitatea inserării dimensiunii europene ca parte integrantă a formării cetăţeniei, prin mobilitatea persoanelor şi ideilor, prin dezvoltarea competenţelor interculturale la nivelul relaţiilor şi comunicării interpersonale nu doar prin învăţarea limbilor străine, ci şi prin manifestarea demnităţii umane, responsabilităţii sociale, toleranţei, solidarităţii şi aplicarea regulilor democraţiei. În cadrul conferinţei, educaţia democratică a fost abordată din perspectivă pluridimensională, presupunând:

- dimensiune politică (participarea la procesul decizional democratic şi la exerciţiul puterii politice);
- dimensiune juridică (cunoaşterea şi punerea în aplicare a drepturilor şi responsabilităţilor cetăţenilor);
- dimensiune culturală (cultivarea respectului, valorile democratice fundamentale);
- dimensiune socială şi economică (lupta împotriva sărăciei şi marginalizării, dezvoltarea comunitară, rolul economiei pentru dezvoltarea unei societăţi democratice);



- dimensiune europeană (îmbogățirea culturii europene în unicitatea şi diversitatea sa, necesitatea de a învăța să trăieşti în context european).[15]

Dimensiunea europeană este văzută de specialişti ca fiind „orientarea dincolo de elementele particulare naționale ce s-au format din punct de vedere istoric, geografic, politic în Europa şi luarea ca reper a ceea ce este comun diverselor entități naționale" (Tudorică, 2004, p. 26).

Dimensiunea europeană implică apartenența la civilizația europeană, care presupune: spațiul cultural, geografic, istoric, social, economic, mentalitatea colectivă etc.

În anul 1996, Consiliul Europei a propus o listă completă a valorilor comune ale civilizației europene: drepturile omului, demnitatea umană, libertățile fundamentale, legitimitatea democratică, pluralismul, pacea, respingerea violenței, diplomația, dialogul, respectul pentru alții, solidaritatea umană, dezvoltarea echitabilă, egalitate de şanse, principiile gândirii raționale, responsabilitate individuală.

Educația deține un rol fundamental în procesul de formare a unei conttiințe europene, fiind responsabilă de formarea în râdul tinerilor şi nu numai, a unor deprinderi pentru cultivarea şi respectarea drepturilor şi libertăților fundamentale, a dialogului, respectul pentru cultura şi identitatea celorlalți, dar şi a responsabilității individuale (Tudorică, 2004, p. 27).

Prin urmare, dimensiunea europeană devine o componentă de bază a politicii educaționale.

Dimensiunea europeană a educației este definită în literatura de specialitate ca „finalitate prin care se urmăreşte formarea cetățenilor europeni cu o conştiință şi identitate europeană. Ea trebuie să vizeze domeniile curriculum-ului, formării cadrelor didactice, legislației şcolare, organizării activităților şcolare şi extraşcolare".

[15] Politiques éducatives pour la citoyenneté démocratique et la cohesion sociale: enjeux et stratégies pour l'Europe, Conférence permanente des Ministres de l'Éducation, 20 session, 15-17 octobre 2000, Cracovie, Pologne.

Dimensiunea europeană a educației promovează dezvoltarea spirituală, morală şi culturală a elevilor şi pregătirea acestora pentru oportunitățile, responsabilitățile şi experiențele vieții de adult (Tudorică, 2004, p. 30).

În doctrină se subliniază că dimensiunea europeană este o realitate dinamică ce traversează curriculum-uri şi viața şcolară europeană, fiind construită în actul educativ. Este un proiect ce se realizează prin obiectivele educației din acest început de secol, ca urmare a lărgii considerabile a Uniunii Europene. Dimensiunea europeană este „o nouă experiență realizată conjunctural prin toți partenerii europeni" (Bîrzea, 1997).

În anul 1991, în cadrul reuniunii de la Brighton s-a stabilit un vocabular minimal pentru dimensiunea europeană care cuprinde următoarele cuvinte - cheie: atitudini pozitive, cetățenie, comunități, înțelegere, cooperare culturală, divergențe, schimb de experiență, lărgire, empatie, geografie, globalism, istorie, identitate, impregnare, integrare, justiție, limbă, legături intercurriculare, multiculturalism, deschidere, parteneriat, patrimoniu comun, filosofie, politică, legătură, respect, sensibilitate, societate, solidaritate, toleranță, tradiție (Bîrzea, 1997).

La acestea se pot adăuga multe alte cuvinte - cheie ce devin valori ce trebuie transmise prin intermediul actului educativ (interculturalitate, participare, decizii comune, respectarea drepturilor, pluralism, transparență, responsabilitate etc.) (Tudorică, 2004, p. 31).

Dimensiunea europeană în educație se află la intersecția mai multor câmpuri de cunoaştere: istorie, politică, economie, tehnologie, societate (stereotipuri/prejudecăți-cooperare, toleranță/justiție), limbă (cunoaşterea şi respectarea diversității lingvistice europene), matematică, geografie, cultură, religie. Având în vederere acest aspect, dimensiunea europeană se construieşte prin cunăştințe eterogene, mai mult sau mai puțin explicite, transmise prin situații educative transcurriculare, interdisciplinare şi interinstituționale (Tudorică, 2004, p. 27).

Dimensiunea europeană, din perspectiva Consiliului Europei, implică respectarea drepturilor omului, pluralismul şi respectarea statului de drept. Tot din punctul de vedere al Consiliului Europei, dimensiunea europeană se construieşte la intersecţia practicării democraţiei, exerciţiului cotidian al pluralismului, abordării interculturale a diversităţii (Bîrzea, 1997).

Continuând, se poate afirma că direcţiile menţionate sunt bazate pe bine cunoscutele valori ale cetăţeniei europene, şi anume, respectarea drepturilor omului, respectarea libertăţii, justiţiei, cooperării, solidarităţii, toleranţei şi responsabilităţii împărţite.

Imaginea învăţământului european nu este aceea a configurării centralismului naţional printr-un centralism european, ci unul care să mărească flexibilitatea sistemului naţional prin îmbogăţirea experienţelor persoanelor şi instituţiilor, prin crearea unei reţele de relaţii interpersonale şi între instituţiile de învăţământ (Tudorică, 2004, p. 31).

Instituţiile de învăţământ au un rol deosebit în determinarea progresului societăţii europene, pregătind tinerii într-un regim democratic, prin conştientizarea unităţii şi diversităţii culturii europene. Acest fapt presupune cunoaşterea a 2-3 limbi străine, a avea competenţe europene, a respecta valorile europene.

Dimensiunea europeană a educaţiei reprezintă finalitatea ce implică depăşirea limitelor naţionale, a elementelor particulare ce s-au format şi dezvoltat într-un anumit spaţiu, de-a lungul timpului, pe baza anumitor tradiţii, obiceiuri (Tudorică, 2004, p. 32).

Dimensiunea europeană este o realitate ce se construieşte continuu în actul educativ, se derulează prin obiective educaţionale, depăşeşte curriculum-uri, strategii. Este un proiect comun al sistemelor educative, însă aceasta nu se construieşte din ceea ce au diferit aceste sisteme, ci din ceea ce au comun, valori, experienţe şi probleme comune.

Obiectivele europene ale educației au fost enunțate încă din anul 1991, la Conferința Miniştrilor Europeni ai Educației, desfăşurată la Viena, cu tema „Dimensiunea Europeană în Educație”. Dintre aceste obiective amintim:

- realizarea şi consolidarea conştiinței europene („Educația îi va putea face conştienți pe tineri de necesitatea stabilirii unor relații de cooperare pe o nouă fundație. Prin educație ei vor deveni conştienți de identitatea lor europeană fără a pierde din vedere responsabilitățile lor, nici rădăcinile lor naționale, regionale şi locale. De asemenea, îi poate face să înțeleagă că o perspectivă europeană poate fi aplicată multor aspecte ale vieții cotidiene şi că deciziile trebuie luate la nivel european. Tinerii trebuie încurajați să construiască Europa în conformitate cu valorile comune.”);

- Comunitatea Europeană bazată pe împărtăşirea valorilor fundamentale (Valorile fundamentale care susțin procesul educațional trebuie percepute în contextul lărgirii Uniunii Europene, urmărindu-se:

    - dezvoltarea capacității de a-i înțelege pe ceilalți, înlăturarea prejudecăților şi recunoaşterea intereselor comune, prin respectarea diversității europene;

    - deschiderea către alte culturi, păstrându-şi identitatea culturală proprie;

    - respectarea legislației europene;

    - protejarea mediului în Europa şi în lume;

    - apărarea libertății, a democrației, a drepturilor omului, a justiției şi securității juridice) (Tudorică, 2004, p. 56).

2.2. Dimensiunea europeană a educaţiei în plan legislativ

Potrivit articolul 126 din Tratatul de la Maastricht, „Comunitatea contribuie la dezvoltarea unei educaţii de calitate prin încurajarea cooperării dintre statele membre şi, în cazul în care este necesar, prin sprijinirea şi completarea acţiunii lor, respectând pe deplin responsabilitatea statelor membre faţă de conţinutul învăţământului şi organizarea sistemului educativ, precum şi diversitatea lor culturală şi lingvistică".

În acest scop, acţiunea Comunităţii urmăreşte:

– să dezvolte dimensiunea europeană în educaţie, în special prin învăţarea şi răspândirea limbilor statelor membre;

– să favorizeze mobilitatea studenţilor şi a profesorilor, inclusiv prin încurajarea recunoaşterii academice a diplomelor şi a perioadelor de studiu;

– să promoveze cooperarea dintre instituţiile de învăţământ;

– să dezvolte schimbul de informaţii şi de experienţă privind problemele comune sistemelor de învăţământ din statelor membre;

– să favorizeze dezvoltarea schimburilor de tineri şi de animatori socio-educativi;

– să încurajeze dezvoltarea educaţiei la distanţă.

În scopul punerii în aplicare a politicii de formare profesională, art. 127 din Tratat stabileşte că prin acţiunea sa, Comunitatea va urmări:

– să faciliteze adaptarea la transformările industriale, în special prin formarea şi reconversia profesională;

- să îmbunătăţească formarea profesională iniţială şi formarea continuă pentru a facilita integrarea şi reintegrarea profesională pe piaţa forţei de muncă;
- să faciliteze accesul la formarea profesională şi să promoveze mobilitatea formatorilor şi a persoanelor aflate în formare profesională, în special a tinerilor;
- să stimuleze cooperarea în domeniul formării dintre instituţiile de învăţământ sau de formare profesională şi întreprinderi;
- să dezvolte schimbul de informaţii şi de experienţă privind problemele comune din cadrul sistemelor de formare ale statelor membre.

Obiectivul comun al politicilor educative europene este formulat în anul 2000, în Declaraţia miniştrilor europeni ai educaţiei: „asigurarea dezvoltării unei cetăţenii democratice şi garantarea coeziunii sociale în cadrul societăţilor deschise şi pluraliste, unde se respectă drepturile copiilor şi drepturile omului şi unde excluderea individuală şi colectivă lipseşte”.[16]

În vederea realizării acestui obiectiv, Consiliul Europei a solicitat elaborarea de strategii educaţionale deschise, flexibile, mobile, adaptate nevoilor sociale, astfel încât să nu se restrângă posibilităţile de dezvoltare a individului. Consiliul Europei a recomandat ca aspectele comune să se identifice la nivelul obiectivelor naţionale:

- noile roluri ale şcolii: deschiderea către mediul economic, cultural, apropierea de situaţiile de viaţă, stabilirea de parteneriate şcoală - comunitate;
- dezvoltarea competenţelor interculturale la nivelul relaţiilor şi comunicării interpersonale;

[16] A 20-a sesiune a Conferinţei permanente, Cracovia, 2000.

- îmbunătăţirea permanentă a formării iniţiale şi continue a personalului didactic;

- educaţia minorităţilor;

- respectarea drepturilor omului şi a valorilor precizate de Consiliul Europei.[17]

Consiliul European de la Lisabona, din martie 2000, a recunoscut importanţa rolului educaţiei ca parte integrantă a politicilor sociale şi economice, ca instrument pentru consolidarea competitivităţii europene în lume, dar şi ca o garanţie a asigurării coeziunii societăţilor noastre şi a dezvoltării depline a cetăţenilor acestora.

Totodată, Consiliul European a stabilit obiectivele prioritare pentru ca Uniunea Europeană sa devină cea mai dinamică economie bazată pe cunoaştere, din întreaga lume. Dezvoltarea unui sistem de educaţie şi formare profesională de calitate reprezintă un element esenţial al acestei strategii, în special în ceea ce priveşte promovarea incluziunii sociale, a coeziunii, mobilităţii, capacităţii de angajare şi a competitivităţii.

În Raportul intitulat „Obiectivele viitoare ale sistemelor de educaţie şi formare", adoptat de Consiliul European la Stockholm, în martie 2001, s-au identificat noi domenii pentru acţiuni comune, în vederea realizării obiectivelor stabilite la Consiliul European de la Lisabona. Aceste domenii se bazează pe trei obiective strategice:

- îmbunătăţirea calităţii şi eficacităţii sistemelor de educaţie şi formare din Uniunea Europeană;
- facilitarea accesului tuturor la sistemele de educaţie şi formare;
- deschiderea sistemelor de educaţie şi formare către o lume mai largă.

[17] Politiques éducatives pour la citoyenneté démocratique et la cohesion sociale: enjeux et stratégies pour l'Europe, Conférence permanente des Ministres de l'Éducation, 20 session, 15-17 octobre 2000, Cracovie, Pologne.

În martie 2002, la Barcelona, Consiliul European a recomandat Programul de activităţi consecvente Raportului privind obiectivele, care solicita ca educaţia şi formarea din Europa să devină un punct de referinţă la nivel mondial, până în 2010. De asemenea, sublinia necesitatea unor acţiuni viitoare pentru introducerea unor instrumente care să asigure transparenţa diplomelor şi a calificărilor, inclusiv promovarea unor acţiuni similare cu procesul de la Bologna, dar adaptate pentru domeniul formării profesionale.

Ca răspuns la mandatul de la Barcelona, Consiliul Uniunii Europene (Educaţie, Tineret şi Cultură) a adoptat, la 12 noiembrie 2002, o *Rezoluţie privind întărirea cooperării în domeniul educaţiei şi formării profesionale*. Această rezoluţie invită statele membre şi Comisia, prin responsabilităţile acestora, să implice statele candidate, precum şi partenerii sociali, în promovarea unei cooperări susţinute în domeniul educaţiei şi formării profesionale.

Potrivit art. 165 alin. 1 din Tratatul de Funcţionare a Uniunii Europene, Uniunea contribuie la dezvoltarea unei educaţii de calitate, prin încurajarea cooperării dintre statele membre şi, în cazul în care este necesar, prin sprijinirea şi completarea acţiunii acestora, respectând pe deplin responsabilitatea statelor membre faţă de conţinutul învăţământului şi de organizarea sistemului educaţional, precum şi diversitatea lor culturală şi lingvistică.

În vederea realizării acestui deziderat, acţiunea Uniunii urmăreşte:

- să dezvolte dimensiunea europeană a educaţiei şi, în special, prin învăţarea şi răspândirea limbilor statelor membre;
- să favorizeze mobilitatea studenţilor şi a profesorilor, inclusiv prin încurajarea recunoaşterii universitare a diplomelor şi a perioadelor de studiu;
- să promoveze cooperarea dintre instituţiile de învăţământ;

- să dezvolte schimbul de informații și de experiență privind problemele comune sistemelor educaționale din statele membre;

- să favorizeze dezvoltarea schimburilor de tineri și de formatori socio-educativi și să sprijine participarea tinerilor la viața democratică a Europei;

- să încurajeze dezvoltarea educației la distanță;

- să dezvolte dimensiunea europeană a sportului, prin promovarea spiritului de echitate și de deschidere în competițiile sportive și a cooperării între organizațiile cu responsabilități în domeniul sportului, precum și prin protejarea integrității fizice și morale a sportivilor, îndeosebi a celor mai tineri dintre aceștia.

Art. 166 alin. (2) din Tratatul de la Lisabona reconfirmă prevederile din Tratatul de la Maastricht referitoare la formarea profesională, în sensul că Uniunea Europeană trebuie:

- să faciliteze adaptarea la transformările industriale, în special prin formarea și reconversia profesională;

- să îmbunătățească formarea profesională inițială și formarea continuă, pentru a facilita inserția și reinserția profesională pe piața forței de muncă;

- să faciliteze accesul la formarea profesională și să favorizeze mobilitatea formatorilor și a persoanelor care urmează un program de formare și, în special, a tinerilor;

- să faciliteze accesul la formarea profesională și să favorizeze mobilitatea formatorilor și a persoanelor care urmează un program de formare și, în special, a tinerilor;

- să stimuleze cooperarea în domeniul formării dintre instituțiile de învățământ sau de formare profesională și întreprinderi;
- să dezvolte schimbul de informații și de experiență privind problemele comune sistemelor de formare ale statelor membre.

2.3. Școli pentru secolul XXI

Serviciile de lucru ale Comisiei Europene au lansat, în 2007, o consultare intitulată „Școli pentru secolul XXI”, menționându-se, cu această ocazie că, deși există în întreaga Europă școli care înregistrează succese, este necesară intensificarea eforturilor de îmbunătățire a nivelului de alfabetizare în rândul tinerilor de 15 ani, reducerea ratei abandonului școlar timpuriu și creșterea ratei de absolvire a învățământului liceal, toate acestea constituind indicatori de referință în cadrul strategiei comunitare de la Lisabona pentru creștere și ocuparea forței de muncă.

Statistic, la acea dată, situația era următoarea:

- o cincime din tinerii cu vârsta sub 15 ani se situa la cel mai scăzut nivel al competențelor în materie de citit;
- aproape 15% dintre persoanele cu vârsta cuprinsă între 18 – 24 de ani abandonează studiile prematur;
- doar 77% dintre persoanele în vârstă de 22 de ani au absolvit învățământul liceal[18].

[18] Progrese în direcția obiectivelor de la Lisabona înregistrate în domeniul educației și formării SEC (2006) 639.



Participanţii la consultare erau invitaţi să identifice acţiunile în cadrul contextelor naţionale proprii pentru a garanta faptul că şcolile oferă o educaţie adecvată secolului XXI, lansând următoarele întrebări:

1. Cum ar trebui organizate şcolile pentru a putea transmite tuturor elevilor toate competenţele esenţiale?

2. Cum poate şcoala înzestra tinerii cu competenţele şi motivaţia necesare pentru a continua procesul de învăţare pe toată durata vieţii?

3. Cum pot contribui sistemele educaţionale la favorizarea creşterii economice durabile în Europa?

4. Care este modul optim în care sistemele de învăţământ pot răspunde nevoii de promovare a egalităţii, a diversităţii culturale şi de reducere a ratei abandonului şcolar timpuriu?

5. Ce măsuri preconizaţi în ceea ce priveşte programele şcolare, organizarea şcolilor şi rolul cadrelor didactice, în contextul în care şcolile trebuie să răspundă nevoilor pedagogice individuale ale elevilor?

6. Cum pot contribui comunităţile şcolare la pregătirea tinerilor pentru a deveni cetăţeni responsabili, în spiritul respectului pentru valorile fundamentale, precum pacea şi tolerarea diversităţii?

7. Cum poate fi format şi sprijinit personalul şcolilor pentru a putea face faţă provocărilor cu care se confruntă?

8. Cum pot beneficia comunităţile şcolare de conducerea şi motivaţia necesare succesului? Cum li se pot acorda competenţele necesare pentru a veni în întâmpinarea nevoilor şi solicitărilor în schimbare?

2.4. Strategia Europa 2020

Strategia Lisabona, lansată în 2000, considerată de unii teoreticieni ca fiind inadecvat transpusă în practică, este reproiectată în orizontul 2010-2020, prin prisma economiei bazate pe cunoaştere.

Educaţia şi formarea au un rol fundamental în realizarea obiectivelor Strategiei *Europa 2020* privind o creştere inteligentă, durabilă şi favorabilă incluziunii, în special prin înzestrarea cetăţenilor cu competenţele şi aptitudinile de care economia europeană şi societatea europeană au nevoie pentru a rămâne competitive şi inovatoare, dar şi prin contribuţia lor la promovarea coeziunii şi incluziunii sociale.

Dintre iniţiativele propuse în cadrul Strategiei *Europa 2020, două* au o relevanţă deosebită pentru educaţie şi formare. Astfel, iniţiativa *Tineretul în mişcare*, are scopul de a ajuta tinerii să îşi valorifice pe deplin potenţialul în educaţie şi formare şi să - şi îmbunătăţească perspectivele de ocupare a unui loc de muncă.

În acest scop este necesară reducerea numărului de tineri care părăsesc timpuriu şcoala, posibilitatea pentru toţi tinerii de a dobândi competenţele de bază necesare pentru educaţia viitoare şi sporirea posibilităţilor de învăţare în diferite etape ulterioare ale vieţii.

Pentru realizarea acestui obiectiv, instituţiile de învăţământ superior trebuie să îmbunătăţească relevanţa şi calitatea cursurilor pe care le oferă, astfel încât să încurajeze o categorie mai largă de cetăţeni să urmeze studii superioare, iar mobilitatea în scop educaţional a tinerilor trebuie promovată în întregul sistem de învăţământ.

În plus, trebuie încurajată sporirea experienţelor de învăţare la locul de muncă şi prin antreprenoriat, urmărindu-se extinderea posibilităţilor de desfăşurare a activităţilor de voluntariat, a unei activităţi independente de muncă şi studiu în străinătate.



Pentru concretizarea acestei iniţiative, se propune luarea în considerare a unei noi etape în cadrul actualelor programe Erasmus, Leonardo şi Erasmus Mundus, însoţită de iniţiative naţionale, care să acorde tuturor tinerilor din Europa posibilitatea de a efectua o parte din parcursul lor educaţional în alte state membre.

În al doilea rând, iniţiativa *O agendă pentru noi competenţe şi noi locuri de muncă* subliniază necesitatea de perfecţionare a competenţelor şi de sporire a capacităţii de inserţie profesională.

În acest sens se impune identificarea nevoilor de formare, pentru a spori relevanţa educaţiei şi formării pentru piaţa forţei de muncă, facilitând accesul persoanelor la posibilităţile de învăţare pe tot parcursul vieţii şi la orientare, asigurând o tranziţie uşoară între educaţie, formare şi piaţa forţei de muncă.

Realizarea celor două iniţiative menţionate presupune o colaborare mai strânsă şi parteneriate între serviciile publice, furnizorii de servicii de educaţie şi formare şi angajatori, la nivel naţional, regional şi local.

De asemenea, o importanţă deosebită pentru îmbunătăţirea capacităţii de inserţie profesională o are tranziţia către sisteme de calificare bazate pe rezultatele învăţării, precum şi o mai mare validare a competenţelor şi aptitudinilor dobândite în contexte non-formale şi informale.

Potrivit Strategiei Uniunii Europene 2020, la nivel naţional, statele membre trebuie să îşi asume o serie de responsabilităţi, printre care:

- să reformeze sistemele de cercetare şi inovare, pentru a întări centrele de excelenţă, să dezvolte cooperarea între universităţi, între cercetare şi mediul de afaceri, să implementeze programe comune de cooperare transfrontalieră, cu valoare adăugată la nivel european şi să adapteze în

acest sens procedurile de finanțare, pentru a asigura difuzarea tehnologiei în spațiul Uniunii Europene;

- să asigure sprijin suficient ştiinței, absolvenților de matematică şi inginerie şi să se concentreze asupra curriculum-ului, asupra creativității, inovării şi antreprenoriatului;
- să acorde prioritate finanțării cunoaşterii, inclusiv prin folosirea unui regim de taxare şi alte instrumente financiare care să promoveze o rată mai mare a investițiilor în cercetare şi dezvoltare.

Educația şi formarea au, de asemenea, un rol esențial în cadrul celorlalte inițiative, precum *Agenda digitală* şi *O Uniune a inovării*.

Sistemele de educație şi formare din Europa trebuie să ofere combinația potrivită de competențe şi aptitudini, să asigure un număr suficient de absolvenți din domeniile ştiinței, matematicii şi ingineriei, să înzestreze oamenii cu competențele de bază, motivația şi capacitatea de a învăța, să încurajeze dezvoltarea de aptitudini transversale, inclusiv cele care permit utilizarea tehnologiilor moderne digitale, să promoveze dezvoltarea durabilă şi cetățenia activă şi să încurajeze creativitatea, inovarea şi spiritul antreprenorial.

Totodată, ca răspuns la obiectivele inițiativei *Platforma europeană de combatere a sărăciei*, se subliniază că sunt necesare mai multe eforturi pentru a oferi sprijin şi a deschide noi posibilități pentru persoanele dezavantajate care studiază.

Factori precum îmbunătățirea accesului la servicii de înaltă calitate de educație şi îngrijire a copiilor preşcolari, asigurarea unor posibilități inovatoare de educație şi formare pentru grupurile dezavantajate sunt importanți pentru reducerea inegalităților sociale şi pentru a permite tuturor cetățenilor să se realizeze profesional.

Îndeplinirea celor două obiective principale ale UE în materie de educaţie şi formare, şi anume, reducerea ratei părăsirii timpurii a şcolii până la sub 10 % şi creşterea procentului persoanelor cu vârsta cuprinsă între 30 şi 34 de ani, absolvenţi ai învăţământului terţiar sau echivalent, până la cel puţin 40 %, va avea un efect pozitiv asupra creşterii economice şi ocupării forţei de muncă.

În plus, măsurile adoptate în sectorul educaţiei şi formării vor contribui la realizarea obiectivelor în alte domenii, cum ar fi creşterea ratei de ocupare a forţei de muncă, promovarea cercetării şi dezvoltării şi reducerea sărăciei.

În ceea ce priveşte primul dintre cele două obiective, respectiv părăsirea timpurie a şcolii, este un fenomen complex, influenţat de factori educaţionali, individuali şi socio-economici.

Abordarea acestei probleme impune măsuri preventive şi compensatorii, cum ar fi *„a doua şansă”* la educaţie, dar şi o strânsă coordonare între sectoarele educaţiei şi formării şi alte politici conexe.

Printre măsurile prin care se pot obţine schimbările propuse se pot număra: îmbunătăţirea educaţiei copiilor de vârstă mică; actualizarea programelor de învăţământ; îmbunătăţirea formării cadrelor didactice; metode de predare inovatoare; sprijin individualizat – în special pentru grupurile dezavantajate, inclusiv pentru migranţi şi romi; o cooperare mai strânsă cu familiile şi cu comunităţile locale.

Şi cel de al doilea obiectiv necesită o abordare pluridimensională. Pentru a fi atractive şi eficiente, sistemele de învăţământ terţiar sau echivalente necesită investiţii eficiente la nivel înalt, modernizarea programelor de învăţământ şi îmbunătăţirea guvernanţei.

Inovarea ar trebui promovată atât la nivel sistemic, cât şi la nivel instituţional.

Totodată, este necesar să se utilizeze mai eficient fondurile şi să se diversifice sursele de finanţare. De asemenea, se impune stimularea stabilirii unor legături mai bune cu restul lumii, prin intermediul parteneriatelor realizate cu domeniul cercetării şi cu mediul de afaceri, precum şi în vederea deschiderii către categoriile netradiţionale de persoane care studiază, oferind stimulente adecvate şi promovând sisteme de validare, de sprijin, precum şi servicii de orientare.

În acelaşi timp, este necesar ca Uniunea Europeană să îşi intensifice eforturile în domeniul cercetării, punând în comun resursele, dezvoltând în comun principalele infrastructuri de cercetare pe întregul teritoriu al Uniunii Europene şi ridicând calitatea cercetării la standarde mondiale. De asemenea, Uniunea Europeană trebuie să evidenţieze avantajele practice ale cercetării pentru întreprinderile şi IMM-urile europene, prin intermediul parteneriatelor public-privat. Caracterul atractiv şi performanţele Europei ca spaţiu de cercetare depind, de asemenea, de crearea unei pieţe interne şi a unor perspective de carieră atractive pentru cercetători.

Obiectivul fixat de Comisia Europeană pentru 2020 este de a realiza un adevărat spaţiu european al cunoaşterii, bazat pe o infrastructură de cunoaştere la nivel mondial, în care toţi cei implicaţi (elevi, studenţi, profesori, cercetători, instituţii de educaţie şi cercetare şi întreprinderi) să beneficieze de libera circulaţie a persoanelor, a cunoaşterii şi a tehnologiei.

În contextul intensificării colaborării europene în domeniul educaţiei, dimensiunea europeană a educaţiei capătă noi valenţe odată cu realizarea unei „societăţi a cunoaşterii": *„O Europă a cunoaşterii este acum recunoscută pe scara largă ca fiind un factor de neînlocuit pentru dezvoltarea socială şi umană, precum şi o componentă indispensabilă consolidării şi îmbogăţirii cetăţeniei europene, capabilă să ofere propriilor cetăţeni competenţele necesare pentru a face faţă provocărilor noului mileniu şi, totodată, conştiinţa valorilor comune şi a apartenenţei la acelaşi spaţiu social şi cultural"* (Declaraţia de la Bologna, 19 iunie 1999).



Dezvoltarea unei Europe bazate pe cunoaştere şi asigurarea că piaţa muncii din Europa este deschisă tuturor reprezintă provocarea majoră pentru sistemele de educaţie şi formare profesională din Europa şi pentru toţi actorii implicaţi. Acelaşi lucru este valabil şi pentru nevoia acestor sisteme de a se adapta continuu la noi solicitări ale societăţii în schimbare.

O cooperare solidă în domeniul educaţiei şi formarii va reprezenta o contribuţie însemnată pentru asigurarea succesului extinderii Uniunii Europene şi pentru realizarea obiectivelor identificate de Consiliul European la Lisabona. CEDEFOP şi Fundaţia Europeană pentru Formare Profesională sunt organisme importante care pot sprijini această cooperare.

Rolul vital al partenerilor sociali în dezvoltarea socio-economică este reflectat atât în contextul dialogului social european, cât şi în cel al cadrului de acţiune al partenerilor sociali europeni pentru dezvoltarea permanentă a competenţelor şi a calificărilor, adoptat în martie 2002. Partenerii sociali joacă un rol indispensabil în dezvoltarea, validarea şi recunoaşterea competenţelor şi a calificărilor la toate nivelurile şi participă la promovarea cooperării susţinute în acest domeniu.

Strategiile privind educaţia permanentă şi mobilitatea sunt esenţiale pentru a promova capacitatea de angajare, cetăţenia activă, incluziunea socială şi dezvoltarea personală.

Pentru ca Strategia Uniunii Europene 2020 să nu rămână în stadiul unui proiect, este nevoie ca fondurile alocate implementării ei să se regăsească în abordarea bugetară a următoarei perioade de alocare, 2013-2020.

Raportul OCDE intitulat „*O privire de ansamblu asupra educaţiei*” (Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE) analizează situaţia din 35 de ţări, dintre care 21 de state membre ale UE, oferind date despre bugetul alocat educaţiei, funcţionarea sistemelor de învăţământ şi rezultatele obţinute.



Acest raport scoate în evidenţă importanţa şi necesitatea investiţiilor în educaţie, mai ales în contextul crizei economice, cei mai afectaţi fiind tinerii cu un nivel scăzut de pregătire, în 2008 şi 2009 rata şomajului crescând cu aproape cinci procente în rândul celor care nu şi-au finalizat studiile liceale.

Unul dintre obiectivele Strategiei Europa 2020 este ca 40% din tinerii europeni să aibă studii superioare. În prezent, procentul se ridică la 34% pentru tinerii cu vârsta cuprinsă între 25 şi 34 de ani, Irlanda situându-se pe primul loc în topul ţărilor europene, cu 45%.

Concluziile raportului OCDE merg în aceeaşi direcţie, arătând că lucrătorii mai puţin educaţi au reprezentat principala categorie afectată de criza mondială.

2.5. Dimensiunea europeană a educației în planul curriculumului bazat pe competențe

Şcoala europeană ideală, se arată în literatura de specialitate (Tudorică, 2004, p. 59), ar trebui să se organizeze şi să funcţioneze pe baza următoarelor principii:

- dimensiunea europeană ce pune accent pe studiul limbilor străine, în paralel cu schimburile şcolare (elevi ce merg să studieze în alte ţări, schimburi de idei, conţinuturi, programe educaţionale) şi utilizarea calculatorului în educaţie;
- realizarea de reforme pedagogice, o astfel de reformă fiind cea în care, prin educaţie s-ar descoperi vocaţia fiecărui elev în parte;
- şcoli cu caracter deschis, complexul şcolar urmând să fie dotat cu săli de documentare, terenuri sportive, relaţii cu publicul, cercuri, ateliere care să vină în întâmpinarea preocupărilor elevului;

- şcoli în care se realizează educaţie ecologică;
- includerea în programul şcolilor a orelor de relaxare, cercuri etc.

La stabilirea finalităţilor, structurii şi conţinutului educaţiei europene trebuie să se ţină seama, în mod deosebit, de interesele, aptitudinile elevului, raportate la caracteristicile contextului societăţii în care este integrat.

De altfel, în Comunicatul de la Bruges privind intensificarea cooperării europene în domeniul educaţiei şi formării profesionale pe perioada 2011-2020 [19] se arată că educaţia şi formarea profesională iniţială şi continuă au în comun obiectivul dublu de a contribui la capacitatea de inserţie profesională şi la creşterea economică şi de a răspunde provocărilor de la nivelul societăţii, iar persoanele trebuie să aibă autonomia necesară adaptării la noile evoluţii.

De asemenea, şcola trebuie să vină în întâmpinarea nevoilor fiecărui elev, prin stabilirea de măsuri destinate integrării copiilor cu nevoi pedagogice speciale. Printre tipurile de practici pedagogice care sprijină integrarea elevilor cu nevoi speciale amintim: pedagogia în spirit cooperant, rezovarea problemelor prin colaborare, lucrul în grupuri eterogene, supravegherea, evaluarea planificarea şi notarea activităţii fiecărui elev.[20]

În acelaşi comunicat se arată că integrarea necesităţilor pieţei muncii în schimbare în furnizarea educaţiei şi formării profesionale pe termen lung necesită o mai bună înţelegere a sectoarelor şi competenţelor emergente şi a modificărilor care vor afecta ocupaţiile existente.

[19] Comunicatul miniştrilor europeni responsabili în domeniul educaţiei şi formării profesionale, al partenerilor sociali europeni şi al Comisiei Europene, în urma reuniunii de la Bruges din 7 decembrie 2010 privind revizuirea abordării strategice şi a priorităţilor procesului de la Copenhaga pentru perioada 2011-2020.
[20] Educaţia inclusivă şi practicile pedagogice. Agenţia europeană pentru dezvoltarea educaţiei persoanelor cu nevoi speciale. www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm



În acest scop, conţinutul, infrastructura şi metodele educaţiei şi formării profesionale trebuie adaptate în mod regulat, menţinând astfel acelaşi ritm cu tranziţia către noi tehnologii de producţie şi modalităţi de organizare a muncii.

Se vorbeşte tot mai mult de o economie ecologică, piaţa forţei de muncă necesitând un echilibru între dezvoltarea competenţelor generice în domeniul ecologic (reducerea deşeurilor, îmbunătăţirea eficienţei energetice etc.) şi competenţe specifice, apreciindu-se că acest tip de competenţe (ecologice) vor fi la fel de importante pentru fiecare loc de muncă în viitor, la fel cum sunt competenţele din domeniul tehnologiei informaţiilor şi comunicaţiilor.

Pe de altă parte, fiecare stat membru al Uniunii Europene trebuie să-şi redefinească programele şcolare astfel încât, în locul conţinuturilor de învăţare (cunoştinţele care trebuie transmise elevilor) să redefinească rezultatele urmărite, respectiv abilităţile şi atitudinile pe care elevii trebuie să le dobândească în diferitele etape ale procesului educaţional.

Este cunoscut faptul că într-o societate din ce în ce mai complexă, creativitatea, gândirea laterală, aptitudinile transversale, capacitatea de adaptare tind să devină mult mai apreciate decât cunoştinţele specifice.

Pentru a asista statele membre în adaptarea programelor şcolare la noile provocări ale societăţii, Uniunea Europeană a adoptat un cadru european privind competenţele esenţiale, competenţe necesare fiecărui cetăţean pentru a se integra cu succes într-o societate a cunoaşterii.

Aceste competenţe se referă la cunoştinţele, aptitudinile şi atitudinile necesare dezvoltării personale, incuziunii sociale şi ccetăţeniei active, precum şi creşterii nivelului de ocupare a forţei de muncă.

Acestea includ competenţe „tradiţionale" (precum cele privind limba maternă, limbile străine, competenţele de bază în domeniul matematicii şi ştiinţelor exacte, competenţe digitale) şi competenţe transversale (învăţarea procesului de învăţare, competenţe sociale şi civice, spiritul de iniţiativă şi antreprenoriat, conştiinţa şi expresia culturală).

Având în vedere că dintre cele opt competenţe esenţiale definite de cadrul european, patru au un caracter transversal, se pune problema de a şti în ce mod vor fi incluse aceste competenţe într-o programă şcolară bazată pe materii tradiţionale şi cum se vor reorganiza şcolile pentru a-i ajuta pe elevi să dobândească acest tip de competenţe atât în cadrul lecţiilor, cât şi în afara acestora.

În întreaga Uniune Europeană se remarcă o tendinţă clară în favoarea predării şi a învăţării bazate pe competenţee, precum şi o abordare orientată către rezultatele procesului de învăţare. Totodată, competenţele transversale devin din ce în ce mai importante în cadrul programelor şcolare.

La nivelul Uniunii Europene există din ce în ce mai multe dovezi în favoarea contribuţiei aduse de evaluare la învăţarea eficientă. În prezent, în majoritatea ţărilor, standardele minime şi evaluările centralizate sunt utilizate pentru a evalua dobândirea competenţelor cheie într-un mod comparabil.

Cu toate acestea, metodele actuale de evaluare pun un mare accent pe cunoştinţe şi memorare, fără a utiliza în mod suficient dimensiunea aptitudinilor şi atitudinilor esenţiale a competenţelor cheie.

De asemenea, evaluarea competenţelor transversale şi evaluarea în contextul activităţilor transdisciplinare constituie o mare provocare. Printre metodologiile complementare care sunt din ce în ce mai utilizate amintim: evaluarea inter pares, portofoliile de competenţe, planurile individuale de evaluare a învăţării şi/sau a instituţiei de învăţământ, evaluările bazate pe proiecte.

În concluzie, preocuparea pentru utilizarea din ce în ce mai extinsă şi mai eficientă a metodelor şi a instrumentelor de evaluare este în consonanță cu o altă tendință, respectiv aceea de a măsura cunoaşterea individuală prin evaluarea performanţelor în raport de abilități, deprinderi şi de competenţe (Stoica, Mihail, 2007, p. 187).

Când evaluează, profesorul trebuie să deducă, pe baza performanţei observate, probabilitatea ca persoana evaluată să fi dezvoltat o anumită competență (Stoica, Mihail, 2007, p. 187).

În aceste condiții, evaluarea competenţelor dobândite constituie un „element-cheie”, de care depinde succesul achizițiilor ulterioare.



III. ANALIZA DIMENSIUNII EUROPENE ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC

III.1. O metodologie alternativă în educație

III.1.1. Competența-clarificare conceptuală

Paradigma pedagogiei prin competențe. Acest tip de paradigmă promovează prioritatea formării competenţelor ca fiind una din finalitățile educației. Competența presupune mobilizarea de cunoştințe declarative şi procedurale ce pot fi mobilizate în situații noi de către educat. Acesta le selectează, le organizează şi le structurează pentru a identifica soluții şi rezolvări. Acumulările realizate de către educat la mai multe niveluri ale personalității sale îi permit acestuia să probeze faptul că este capabil să rezolve o sarcină sau o problemă.

Mobilizarea în rezolvare şi identificare de soluții înseamnă adaptare, diferențiere, integrare, reflecție, combinare, specificare, coordonare, proiectare, decizie, formulare de ipoteze, reconfigurarea câmpurilor conceptual, atitudinal şi comportamental. Devenite instrumente mentale şi pratice, toate acestea probează existența competenţelor (Joiţa, 2010, p. 51). Competența este semnificativă din perspectiva acțiunii reale, prin care educatul „pune în operă" sistemul propriu de acumulări. Apoi, acesta este evaluat periodic, pe criterii de eficiență şi eficacitate, în contexte diverse şi complexe ale mediului real.

Printr-o astfel de abordare, rolul educației se reconfigurează, iar paradigma formării competenţelor trebuie acceptată şi verificată în curriculum. Metodologia educațională trebuie readaptată, programele trebuie reformate, se impune elaborarea de documente curriculare pentru elevi, finalitatea constituind-o formarea şi exersarea competenţelor.

În acest mod, este inițiată o abordare superioară de concepere a formării pentru integrare şi dezvoltare profesională după şcoală. Curriculumul trebuie să conțină atât scopuri şi

obiective adecvate, conţinuturi de corelare, moduri de exersare în situaţii variate şi complexe, cât şi o nouă metodologie de formare şi de evaluare a nivelului integrării achiziţiilor, o utilizare diferită a metacogniţiei.

În calitatea ei de concept, competenţa încă mai sportă definiri, nuanţări şi precizări ale notelor sale definitorii, intenţia fiind aceea de a identifica cel mai apropiat sens de posibilitate reală de formare, iar finalitatea constă în integrarea eficientă în realitatea socială şi profesională, în funcţie de evoluţia acesteia.

Competenţele pot fi definite ca ansambluri integrative de cunoştinţe, deprinderi, motivaţii şi atitudini care mijlocesc comportamentul profesional şi garantează acţiunea expertă în domenii şi în contexte specifice de activitate (Joiţa, 2010, p. 52).

Conţinutul conceptului de competenţă

➢ După **afirmarea în acţiune**, putem identifica următoarele note definitorii:

- se realizează prin acţiune; este manifestă;
- competenţa se formează, se perfecţionează prin acţiuni practice şi astfel, individul devine competent.

➢ După **afirmarea în rezolvarea de sarcini**, putem identifica următoarele caracteristici:

- se probează că se poate rezolva o sarcină;
- se dovedeşte că există o capacitate de a acţiona eficace într-un anumit tip de sarcini;
- activitatea care activează competenţa este funcţională şi utilă şi are scop şi finalitate;
- se probează mobilizarea unor ansambluri de cunoştinţe, a unor capacităţi de acţiune şi a unui set de comportamente structurale, în funcţie de un scop dinainte stabilit şi a unui tip de situaţii concrete, privind anumite sarcini de rezolvat, în circumstanţe variate;

- competenţa posedă o anumită potenţialitate, ea putând fi observată numai în activitate, împlinirea ei constând în rezolvarea de sarcini complexe.

➢ După criteriul numit **afirmarea în situaţii complexe,** caracteristicile esenţiale ale competenţei sunt:

- identifică şi rezolvă la momentul oportun probleme reale, moilizând şi utilizând cunoştinţele, resursele mentale şi instrumentale, probându-şi eficacitatea în situaţii specific şi concrete;
- mobilizarea competenţei este totdeauna necesară pentru a trata o situaţie cu succes;
- competenţa posedă o capacítate strategică, ce un poate lipsi în situaţii complexe;
- posedarea unei competenţe activează o nouă combinare a procedurilor cunoscute în rezolvarea problemelor practice, reale, complexe şi inedite, ignorând procedurile stereotipe;
- competenţa se poate constitui într-un liant al situaţiilor similare care trebuie bine identificate, pentru a fi precizate şi nuanţate în curriculum;
- un ansamblu similar de situaţii, ca şi o situaţie de integrare sunt central pentru competenţă, oferind probleme complexe de rezolvat; acestea, la rândul lor, sunt indicate a fi utilizate n însăşi formarea competenţei;
- fundamentul îl constituie un ansamblu de competenţe strict necesare pentru obţierea reuşitei în rezolvarea situaţiilor, aplicabile în orice context şi indispensabile pentru acţiunile următoare; aceste competenţe sunt cunoscute în literatura de specialitate ca fiind de bază, fundamentale, esenţiale, minimale sau competenţe-soclu;
- psihologic, este abilitatea recunoscută, cunoaşterea profundată care dă dreptul de a judeca, de a decide;

- în profesie, competenţa este un ansamblu de cunoştinţe, calităţi, capacităţi, aptitudini care dau pertinenţă actelor de a discuta, de a consulta, a decide, a decide în domeniu şi de a face predicţii asupra eficacităţii rezolvării problemelor;

- competenţa, în condiţiile rezolvării unor situaţii complexe, presupune priceperi şi cunoştinţe procedural validate operaţional, dar şi capacitatea de a rezolva o problemă într-un context dat, capacitatea de mobilizare a cunoştinţelor, a abilităţilor, atitudinilor, motivaţiilor;

- Competenţa impune o relaţie de iniţiativă şi de responsabilitate a individului cu situaţia profesională cu care se confruntă.

Dacă adoptăm drept criteriu **elementele componente**, putem identifica următoarele trăsături definitorii ale conceptului de competenţă:

- se referă la combinarea, în situaţii complexe, a cunoştinţelor procedurale, a abilităţilor, priceperilor şi regulilor;

- în calitate de ansamblu structurat şi coherent de resurse, competenţa permite o acţiune eficace într-un domeniu;

- interacţiunea elementelor care formează competenţa are un caracter dinamic ;

- aptitudinea de a adduce în realitate un ansamblu organizat de cunoştinţe, proceduri, atitudini pentru a rezolva un număr de sarcini;

- competenţa este eterogenă datorită elementelor care o compun, dar şi omogenă prin rezultatele şi finalităţile sociale şi profesionale;

- competenţa are capacitatea de a mobiliza un complex de resurse, formate din cunoştinţe variate, experienţe assimilate, scheme, automatisme, capacitate, cunoştinţe procedurale, atitudini;

- competenţa este o structură care combină la nivel individual cunoştinţe, capacităţi şi aptitudini profesionale, pentru a obţine rezultate eficiente.

➢ În condiţiile în care criteriul este reprezentat de **mobilizarea elementelor,** putem identifica următoarele note definitorii ale competenţelor:

- subiectul mobilizează şi actualizează anumite elemente într-un context singular;
- competenţa conţine o aptitudine de a judeca cum se obţine o rezolvare eficace;
- într-o situaţie nouă, poate identifica un alt mod de integrare a elementelor de bază
- un element esenţial îl pate constitui o cunoştinţă asimilată, bazată pe mobilizarea şi utilizarea eficientă a unui ansamblu de resurse;
- eleméntele componente trebuie considerate în totalitatea sa, în globalitatea şi dinamica proprie, în funcţie de un scop;
- competenţa implică anumite cunoştinţe de acţiune complexă, bazată pe utilizarea eficace a unui ansamblu de resurse;
- după sarcina de rezolvat şi după procedurile folosite competenţele pot fi globale (macrocompetenţe) sau particulare, parţiale (microcompetenţe);
- elementele componente, prin mobilizarea lor în situaţii practice reale, manifestă funcţii de utilitate socială-productivă-culturală în rezolvarea de situaţii complexe, probând un caracter finalizat; ele se activează pe diferite trepte ale formării, până la integrarea eficientă profesională;
- competenţele au caracter disciplinar, interdiciplinar şi transdisciplinar;

- prin activarea competenţei, se face o selecţie a resurselor mobilizate, care să fie semnificative, orientate către un scop, care permit creşterea eficacităţii într-o situaţie dată;
- asumă o coordonare a resurselor considerate a fi utile, implicate în situaţie;
- competenţa impune mobilizarea diferitelor capacităţi şi conţinuturi, în manieră interiorizată a unui ansamblu integrat de resurse pentru rezolvarea unei familii de situaţii-problemă;

În funcţie de **condiţiile de folosire**, caracteristicile esenţiale ale competenţei sunt:

- competenţa se instituie ca o componentă a personalităţii individului;
- cuprinde şi elemente de adaptare la viaţa organizaţiei, având, astfel, o dimensiune colectivă;
- competenţa formată este diferită de cea reală, cerută de situaţie într-un context real; prin urmare, este necesară adaptarea şi reintegrarea diferitelor capacităţi şi experienţe;
- valoarea competenţelor creşte pe măsura afirmării lor în timp, o dată cu intrarea în viaţa reală complex şi o dată cu creşterea nivelului exersării lor în variate ocazii în timpul formării;
- competenţele trebuie să posede şi o dimensiune etică, să fie acceptate social şi doar astfel se afirmă ca necesare şi utile, o data cu tratarea situaţiei cu succes
- competenţele sunt purtătoare de sens şi semnificaţii pentru acticităţi viitoare, probându-şi, astfel, caracterul finalist;
- posedând o axă a situaţiilor comune din diferite domenii inter- şi transdisciplinare, competenţe se afirmă ca fiind transversale;

- semnificative sunt competenţele de perfecţionare care fac legături cu alte competenţe fac deschideri, arătând că formarea este cumulativă şi integratoare, putând deveni de bază în alt context;

- se diferenţiază pe domenii, tipuri de activităţi, profesiuni, de unde rolul unui profil de competenţă specific;

- formarea competenţelor impune modificarea logicii învăţământului actual către o logică a construirii prin exersare în situaţii reale, complexe;

- disciplinele şcolare formează elementele necesare ca instrumente, dar apoi trebuie combinate în situaţii complexe, dând competenţe transversale, exersate în situaţii complexe, inter-, transdisciplinare, practice, pentru a fundamenta afirmarea personală activă, recunoscută şi social (Joiţa, 2010, p. 57);

  - Dacă adoptăm drept criteriu **evaluarea**, putem enumera următoarele caracteristici fundamentale:

- prin integrarea achiziţiilor, se afirmă şi se analizează anumite criterii calitative în rezolvarea sarcinilor reliefate într-o situaţie dată;

- competenţa poate fi evaluată prin calitatea efectuării sarcinii, prin măsurarea calităţii rezultatelor (Joiţa, 2010, p. 57).

Rolul competenţelor este acela de a mobiliza resursele interne ale educatului, care sunt formate din cunoştinţe, scheme, capacităţi, informaţii, instrumente, norme, valori, atitudini, motivaţii. Toate acestea se impun drept condiţii necesare pentru realizarea transferului funcţional în rezolvarea situaţiilor practice complexe.

Competenţele trebuie exersate, formate, antrenate, stimulate, perfecţionate, de unde rolul educaţiei în construcţia lor prioritară faţă de rolul anterior al erudiţiei.



Derivarea competenţelor trebuie să se regăsească şi în referenţialele oficiale, în programe, după deciziile fiecărei ţări, ca un corp comun de competenţe generale, pentru un câmp larg de situaţii. De aici se conturează alte problem pentru educatori, cum ar fi cum să realizeze învăţarea lor, cum să le evalueze.

Paradigma formării competenţelor trebuie să conţină dimensiunea etică a rezolvării situaţiilor complexe (Joiţa, 2010, p. 58):

- ✓ asumarea responsabilităţii în decizii şi acţiuni;
- ✓ implicarea reală şi respectarea normelor eficienţei;
- ✓ adaptarea planurilor la realitate;
- ✓ aplicarea gândirii critice;
- ✓ identificarea şi stabilirea priorităţilor şi formularea întrebărilor;
- ✓ comunicarea faptelor şi a ideilor, implicarea prin afirmarea punctelor de vedere;
- ✓ focalizarea pe calitate;
- ✓ demonstrarea standardelor de profesionalitate;
- ✓ crearea unui mediu suportiv şi respectarea celorlalţi;
- ✓ realizarea obiectivelor în grup.

III.1.2 Competenţele şi rolurile noi ale educatului şi ale celui care educă

Schimbarea de paradigmă metodologică a impus construirea competenţelor transversale ale educaţilor prin:

-implicarea reflexivă în acţiuni-cercetare;

-aplicarea inter- şi transdisciplinarităţii;

Competenţele transversale presupun aplicarea creativă a programelor construite pe competenţe şi impun diminuarea progresivă a rezistenţei la schimbare.

În derularea procesului formării educatului, rolurile active ale acestuia se modelează şi se afirmă progresiv (conform paradigmei centrării pe educat):

- conştientizează contextul dat, dar şi sarcinile; îşi verifică ce ştie, ce poate, ce experienţă are, ce performanţă anicipează, cum poate colabora;
- percepe relaţiile dintre dificultatea sarcinii şi capacităţile sale de a o rezolva;
- îşi proiectează acţiunea şi îş anticipează strategiile şi performanţele;
- desfăşoară acţiuni de construire efectivă, în mod direct sau prin colaborare, pentru a rezolva mai efficient sarcia, recurgând la mobilizarea tuturor resurselor sale;
- utilizează strategii de acţiune cognitive şi metacognitive şi, totodată, recurge la o autoevaluare a propriului demers de rezolvare;
- recurge continuu la o abordare retrospectivă asupra sarcinii asumate şi creează relaţii între noile performanţe şi progresul realizat;
- argumentează raţiunile reuşitelor şi identifică dificultăţile care sunt sub controlul său: efortul, metoda utilizată, atenţia, atitudinea, experienţa, trăirile etc.;
- evaluează starea sa de satisfacţie prin raportarea la strategiile utilizate, la abilităţile, capacităţile de dezvoltare, prin diferite tehnici de evaluare;
- aplică sau trasferă achiziţiile sale în sarcini viitoare şi verifică demersul care facilitează transferul noilor cunoştinţe etc.

Competenţa a devenit prioritară din motive socio-profesionale şi de afirmare personală. În prezent, abordarea nu se rezumă numai la sarcini profesionale, ci ea trebuie să fie dezvoltată prin corelare, prin integrare la nivel transversal.

Competenţa nu cere numai executarea eficace a sarcinii prescrise, ci şi creativitate, iniţiativă, autonomie, inventivitate, deschidere, pentru a face faţă realului tot mai complex, mai problematizant.

Pedagogia competenţelor, dezvoltată în ultimul deceniu, a devenit un punct de referinţă pentru multe reforme curriculare, în vederea pregătirii tinerilor pentru viaţa reală.

O competenţă se clădeşte într-un mod specific, se perfecţionează, se adaptează la cerinţele contextului, în exercitarea profesiunii, căci fiecare are un anumit mod de expunere şi de rezolvare, rezultând soluţii diferite. Aceasta este *transpoziţia pragmatică* (Joiţa, 2010, p. 22).

Competenţa nu este doar capacitatea de a aplica într-un context dat cu ajutorul unor cunoştinţe şi deprinderi, prin mobilizarea unor resurse, ci capacitatea de a exercita un rol, de a rezolva o situaţie/tipuri de situaţii. Când vorbim de competenţe, vorbim de o *inteligenţă a situaţiilor*, care se construieşte continuu.

III.2. O taxonomie a competenţelor

În decembrie 2006, Parlamentul european şi Consiliul au adoptat *Recomandarea cu privire la competenţele- cheie* pentru învăţarea de-a lungul întregii vieţi, document ce constituie cadrul european de referinţă în domeniu[21].

În lumea contemporană, în care globalizarea capătă dimensiuni noi, se consideră că fiecare cetăţean trebuie să aibă un set de competenţe cheie care să-l ajute să se adapteze unei lumi aflate la un nivel ridicat de interconexiune şi schimbare. Pentru realizarea acestui scop,

21 *http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_ro.htm*, accesat la data de 12 noiembrie 2012, ora 16,00.



educaţia a dobândit un rol semnificativ în dobândirea competenţelor cheie necesare pentru adaptarea la noua realitate.

Competenţele reprezintă un ansamblu de cunoştinte, aptitudini şi atitudini. Competenţele cheie sunt necesare pentru formare şi dezvoltare personală a oricărei persoane. Astfel, aceasta poate avea un acces la muncă, cetăţenie activă şi incluziune socială.

Competenţa de a comunica în limba oficială. Competenţa de comunicare rezultă din învăţarea limbii oficiale, care are legătură intrinsecă cu dezvoltarea capacităţii cognitive a individului de a interpreta lumea şi de a relaţiona cu cei din jurul său în cunoştinţă de cauză.

Comunicarea în limba oficială reprezintă capacitatea de a exprima, înţelege şi interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte şi opinii atât în formă orală, cât şi scrisă (ascultat, vorbit, citit şi scris) şi de a interacţiona lingvistic într-o manieră adecvată şi creativă în toate contextele culturale şi sociale ale comunităţii naţionale: în educaţie şi în formare profesională, atât la locul de muncă, cât şi în activităţi recreative.

Acest tip de comunicare solicită persoanei să îşi însuşească şi să utilizeze cunoştinţe de vocabular, de gramatică funcţională şi de funcţii ale limbii. Pentru realizarea acestui scop se impune conştientizarea principalelor tipuri de interacţiune verbală, însuşirea unei serii de texte literare şi nonliterare, însuşirea principalelor trăsături ale unor stiluri diferite, a unor registre ale limbii, precum şi gestionarea variabilităţii limbii şi a comunicării în contexte diferite. Toţi indivizii trebuie să posede deprinderi de comunicare atât orală, cât şi în scris, într-o varietate de situaţii de comunicare, să îşi monitorizeze şi să îşi adapteze propria comunicare conform cerinţelor situaţionale.

Competenţa de a comunica în limba oficială impune şi capacitatea de a distinge şi de a folosi diferite tipuri de texte, de a căuta, de a colecta şi prelucra informaţii, de a utiliza instrumente ajutătoare, de a formula şi exprima propriile argumente oral sau în scris, într-un mod convingător adecvat contextului.

O atitudine pozitivă privind comunicarea în limba oficială implică dispoziția spre un dialog critic şi constructiv, aprecierea calităților estetice şi disponibilitatea de a te conforma lor, interesul de a interacționa cu alții. Acest lucru implică conştientizarea impactului vorbirii asupra altora şi a nevoii de a înțelege şi utiliza limba într-un mod responsabil pozitiv şi social.

Competența de a comunica în limbi străine. Acest tip de competență extinde dimensiunile deprinderilor principale de comunicare în limba oficială: comunicarea în limbi străine este o comunicare interculturală care se bazează pe capacitatea de a înțelege, exprima şi interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte şi opinii atât în formă orală, cât şi scrisă (ascultat, vorbit, citit, scris) în contexte sociale şi culturale adecvate (în educație şi formare profesională, la locul de muncă, timpul liber) într-o altă limbă decât cea națioală (oficială).

Comunicarea în limbi străine necesită abilități cum sunt medierea şi înțelegerea interculturală. Nivelul de cunoaştere avansată al unei persoane variază între cele patru dimensiuni (ascultat, vorbit, citit, scris) şi între limbi diferite, în concordanță cu mediul social şi cultural din care provine individul, cu mediul înconjurător, în concordanță cu nevoile şi/sau interesele acestuia.

Competența în limbi străine presupune cunoştințe de vocabular şi gramatică funcțională şi conştientizarea principalelor tipuri de interacțiune verbală. Semnificative sunt şi cunoştințele privind convențiile sociale, aspectul cultural dar şi variabilitatea limbilor.

Capacitățile şi abilitățile esențiale pentru comunicarea în limbi străine constau în putința de a înțelege limba vorbită, de a iniția, susține şi termina o conversație, de a citi, înțelege şi produce texte adecvate necesităților şi sarcinilor individului.

Indivizii trebuie să fie capabili să folosească instrumente ajutătoare în mod adecvat şi să învețe limbi străine în mod informal, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți. O

atitudine pozitivă implică aprecierea diversităţii culturale, interesul şI curiozitatea în ceea ce priveşte limbile străine şi comunicarea interculturală.

Competențe de bază în matematică, ştiinţă şi tehnologie

Competența matematică reprezintă capacitatea de a dezvolta şi de a aplica gândirea matematică cu finalitatea de a rezolva problemele cotidiene. În demersul de dezvoltare a competenţelor în ceea ce priveşte lucrul cu elemente de bază matematice, accentul trebuie să cadă pe procesul în sine, pe activitate, precum şi pe cunoaştere.

Competența matematică implică, în diferite grade, capacitatea şi disponibilitatea de a folosi tipuri de gândire matematică (gândire logică şi spațială) şi modalități de prezentare (formule, modele, constructe, grafice, scheme). Cunoştinţele necesare în matematică includ cunoştinţe solide de numeraţie, măsuri, structuri, operaţii de bază şi prezentări matematice de bază, o înțelegere a conceptelor şi a termenilor matematici, conştientizarea şi formularea întrebărilor la care matematica poate oferi răspunsuri.

Individul trebuie să posede deprinderi de a aplica principii şi procese matematice de bază în situaţii de zi cu zi, la locul de muncă, acasă, să urmărească şi să aprecieze înlănțuiri de argumente. Individul trebuie să fie capabil să raționeze matematic, să înțeleagă dovezile matematice, să comunice în limbaj matematic, să folosească instrumente ajutătoare adecvate. O atitudine pozitivă în matematică se bazează pe respectarea adevărului şi disponibilitatea de a descoperi cauze şi de a aprecia validitatea lor.

Competența în ştiință reprezintă capacitatea şi priceperea de a folosi un număr de cunoştinţe şi metodologii cu scopul de a explica lumea naturală, de a identifica întrebări şi de a schița concluzii bazate pe dovezi.

Competența în tehnologie este privită ca o aplicare a acelor cunoştinţe şi metodologii ca răspuns la trebuinţele, aşteptările şi dorinţele omeneşti. Competența în ştiinţă şi tehnologie implică asumarea unor modificări şi schimbări ca semne ale progresului social dar şi

asumarea responsabilităţii cu privire la aspectele de etică socială şi cu privire la calitatea vieţii pe termen mediu şi lung.

În ceea ce priveşte ştiinţa şi tehnologia, cunoştinţele necesare cuprind principii de bază ale lumii naturale, concepte ştiinţifice fundamentale, metode şi principii, tehnologie, produse şi procese tehnologice, precum şi o înţelegere a impactului pe care îl au ştiinţa şi tehnologia asupra lumii naturale.

Aceste competenţe ar trebui să permită individului să înţeleagă mai bine avansările, limitările şI riscurile teoriilor ştiinţifice, aplicaţiilor şi tehnologiilor în întreaga societate (referitor la luarea de decizii, valori, întrebări morale, cultură, etc). Deprinderile includ capacitatea de a utiliza instrumente şi maşini tehnologice precum şi date ştiinţifice, în vederea atingerii scopului sau de a ajunge la o decizie sau concluzie argumentată ştiinţific.

Indivizii trebuie să fie capabili să recunoască trăsăturile esenţiale ale cercetării ştiinţifice şi să aibă capacitatea de a comunica concluziile şi raţiunea care i-au condus către ele. Această competenţă include atitudinea unei aprecieri şi curiozităţi critice, interesul pentru probleme de etică şi respectul atât pentru securitate, cât şi pentru sustenabilitate, în special în ceea ce priveşte progresul tehnologic şi ştiinţific referitor la viaţa cotidiană în comunitate.

Competenţe informatice. Aceste competenţe presupun utilizarea critică a tehnologiilor societăţii informaţionale în timpul orelor de program, în timpul liber şi pentru a comunica. Acestea sunt fixate prin competenţe de bază în TIC: folosirea computerului pentru recuperare, evaluare, stocare, producere, prezentare şi schimb de informaţii, comunicare şi participare la reţele de colaborare prin intermediul Internetului.

Competenţele informatice cer o înţelegere şi cunoştinţe totale despre natură, despre rolul şi oportunităţile tehnologiei societăţii informaţionale în contextele cotidiene, în viaţa socială şi personală, ca şi la locul de muncă. Competenţele informatice presupun aplicaţii principale pe computer cum ar fi editor computerizat, planşe cu grile, baze de date, stocarea şi managementul informaţiei, precum şi o înţelegere a oportunităţilor şi a riscurilor posibile



ale Internetului şi ale comunicării prin mijloace electronice (e-mail, instrumente de reţele) necesare la locul de muncă, în timpul liber, în schimbul de informaţii şi reţele de colaborare, învăţare şi cercetare. Oamenii înţeleg faptul că tehnologia societăţii informaţionale poate să sprijine creativitatea şi inovaţia şi ai acordă o atenţie deosebită problematicii referitoare la validitatea şi credibilitatea informaţiei disponibile şi principiilor legale şi etice implicate în folosirea interactivă a tehnologiei societăţii informaţionale.

Abilităţile şi priceperile clamate în competenţele informatice cuprind capacitatea de a căuta, a colecta şi prelucra informaţii şi de a le folosi în mod sistematic şi critic, evaluând relevanţele şi semnificaţiile, distingând între lumea reală şi cea virtuală, dar şi recunoscând totodată relaţiile dintre ele.

Indivizii trebuie să aibă capacităţile şi abilităţile de a utiliza instrumente pentru a produce, pentru a prezenta şi înţelege informaţii complexe, precum şi capacitatea de a accesa, de a căuta şi de a folosi servicii prin Internet.

Indivizii trebuie să fie capabili să folosească tehnologia societăţii informaţionale pentru a sprijini gândirea critică, creativitatea şi inovaţia. Folosirea tehnologiei societăţii informaţionale cere o atitudine critică şi de reflectare prin informaţii disponibile şi o folosire responsabilă a mijloacelor media interactive.

Această competenţă va fi susţinută de interesul în angajarea în comunităţi de reţele pentru demersuri şi scopuri culturale, sociale şi/sau profesionale. Datorită competenţei informatice se produc, se prezentă şi se înţeleg informaţii complexe, precum şi abilităţi de a accesa, de a căuta şi de a folosi servicii prin Internet. Indivizii trebuie să fie capabili să folosească tehnologia societăţii informaţionale pentru a sprijini gândirea critică, creativitatea şi inovaţia. Folosirea tehnologiei societăţii informaţionale cere o atitudine critică şi de reflectare prin informaţii disponibile şi o folosire responsabilă a mijloacelor media interactive.



Competența de a învăța să înveți

Competența de a învăța reprezintă capacitatea individului sau a grupului de a-şi organiza propria învățare şi de a persevera în învățare, inclusiv printr-un management efectiv al timpului, al resurselor şi al informării. Mai întâi, această competență include conştientizarea propriilor procese şi nevoi de învățare, prin identificarea oportunităților disponibile şi a capacității de a depăşi obstacole în scopul de a învăța cu succes. Pentru formarea şi dezvoltarea acestei competențe sunt necesare însuşirea producerea şi asimilarea de noi cunoştințe, abilități, precum şi recurgerea la consiliere.

Competența de a învăța presupune ca persoanele care îşi continuă formarea să adauge noi cunoştințe la cunoştințele dobândite anterior şi la experiența de viață dobândită noi experiențe, în scopul de a folosi şi de a aplica cunoştințe şi capacități într-o varietate de contexte: în familie, la locul de muncă, în educația şi formarea profesională. Esențiale pentru această competență sunt motivarea şi încrederea în sine a individului.

Acolo unde învățarea se concentrează pe obținerea unor evoluții în cariera unui individ, acesta trebuie să cunoască nivelul de competențe, de cunoştințe, de abilități, dar şi calificările cerute. În toate situațiile, competența de a învăța cere individului să cunoască şi să înțeleagă strategiile sale preferate de învățare, punctele tari şi slabe ale deprinderilor şi calificărilor sale. În acelaşi timp, el trebuie să probeze că este capabil să caute oportunități de pregătire şi de instuire, de consiliere sau/şi asistență disponibile.

Abilitățile de învățare cer, în primul rând, dobândirea unor deprinderi de bază fundamentale cum ar fi alfabetizarea, numerația şi TIC, care sunt necesare pentru învățarea ulterioară. Construind pe aceste competențe, individul trebuie să fie capabil să acceseze, să dobândească, să prelucreze, să asimileze noi cunoştințe şi deprinderi.

Formarea capacității de a învăța să înveți presupune un management eficient al propriei învățări şi al carierei, asumarea unor modele de lucru eficiente şi, în special, capacitatea de

a persevera cu învățarea, de a se concentra pe perioade extinse şi de a reflecta în mod critic dar şi divergent asupra scopurilor învățării.

Indivizii trebuie să fie capabili să îşi consacre timp pentru învățare prin auto-disciplină şi în mod independent, dar de asemenea trebuie să lucreze în colaborare, ca parte a procesului de învățare, să se integreze în grup pentru a împărtăşi ceea ce au învățat. Indivizii trebuie să fie capabili să îşi organizeze propria învățare, să îşi evalueze propria muncă şi să fie dispuşi să ceară sfaturi, informații şi asistență, ori de câte ori este cazul.

Foarte importantă este modelarea unei atitudini pozitive a individului, care include un ansamblu de valențe, motive, interese dar şi o încredere în capacitatea sa de a urmări şi de reuşi în activitatea de învățare pe toată perioada vieții. Apitudinea de a rezolva probleme susține atât procesul de învățare, cât şi capacitatea individului de a depăşi obstacolele şi de a-şi modifica atitudinile şi comportamentele o dată cu schimbările manifeste ale mediului social-economic. Elemetele esențiale ale unei atitudini pozitive sunt dorința de a pune în practică învățarea anterioară şi curiozitatea de a căuta oportunități de învățare, precum şi de a pune în practică învățarea într- o varietate de contexte de viață.

Competențe sociale şi civice. Acest tip de competențe includ competențe personale, interpersonale şi interculturale şi sunt solicitate în toate formele de comportament, pentru a oferi individului posibilitatea de a participa într-un mod constructiv şi eficient la viața socială şi la activitatea şi cultura organizației în care munceşte, în condițiile unei societăți tot mai diversificate, competitive şi chiar conflictuale. Competențele civice înzestrează individul pentru a participa în mod activ la viața civilă, bazată pe cunoaşterea conceptelor şi structurilor sociale şi politice, şi pe angajarea la o participare democratică şi activă.

Competențele sociale au legătură cu bunăstarea socială şi personală, care presupune înțelegerea modalităților în care indivizii pot să îşi asigure sănătatea mintală şi fizică optime, incluzând resurse pentru sine, pentru propria familie şi pentru mediul social, precum şi cunoştințe despre cum poate să contribuie la toate acestea un stil de viață sănătos.



Pentru o participare socială şi interpersonală plină de succes, este esenţial să se înţeleagă codurile de conduită şi maniere general acceptate în diferite societăţi şi medii sociale sau de muncă.

Fundamentală este şi conştientizarea conceptelor semnificative cu privire la indivizi, grupuri, organizaţii de muncă, egalitate de gen şi nediscriminare, societate şi cultură. Esenţiale sunt şi înţelegerea dimensiunilor socio-economice şi multiculturale ale societăţilor europene şi felul cum interacţionează identitatea culturală naţională cu cea europeană.

Partea cea mai însemnată a competenţelor sociale şi civice include capacitatea de a comunica în mod constructiv în diferite medii, de a arăta toleranţă, de a exprima şi înţelege diferite puncte de vedere, de a negocia cu abilitate pentru a produce încredere, şi de a empatiza. Indivizii trebuie să fie capabili să gestioneze situaţiile de stres şi frustrare, să le exprime într-un mod constructiv şi, de asemenea, trebuie să distingă între sferele personale şi profesionale.

Aceaste competenţe se bazează pe o atitudine de colaborare, asertivitate şi integritate. Indivizii trebuie să îşi manifeste interesul pentru dezvoltări socio-economice şi comunicare interpersonală şi trebuie să aprecieze diversitatea şi respectul pentru alţii, să fie pregătiţi atât pentru a depăşi prejudiciile dar şi pentru compromis.

Competenţele civice se bazează pe cunoaşterea conceptelor de democraţie, justiţie, egalitate, cetăţenie, drepturi civile, referitor la modul cum sunt ele exprimate în *Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene* şi în declaraţii internaţionale şi la modul cum sunt ele aplicate de către diferite instituţii la nivel local, regional, naţional în Europa şi la nivele internaţionale. Aceasta include cunoştinţe despre evenimente contemporane, cum ar fi principalele evenimente şi orientări în istoria naţională, europeană şi a lumii.

Mai mult, ar trebui să fie permanent dezvoltată şi asumată o conştientizare a scopurilor, a valorilor, a politicilor de dezvoltare socială şi economică. Cunoştinţele de integrare

europeană şi despre structurile Uniunii Europene, despre principale obiective şi valori sunt de asemenea esenţiale, la fel ca şi conştientizarea diversităţilor şi identităţilor culturale din Europa.

Abilităţile pentru competenţele civice se raportează la capacitatea de a se angaja efectiv împreună cu alţii în domeniul public şi de a da dovadă de solidaritate şi interes în rezolvarea de probleme care afectează comunităţi locale şi comunităţi mari. Aceasta implică o reflectare critică şi creativă, o participare constructivă la viaţa comunităţii şi la activităţi în comun, precum şi luare de decizii la toate nivelurile, de la local, la nivel naţional şi european, în special prin vot.

Respectul total pentru drepturile omului include egalitatea drept bază pentru democraţie, aprecierea şi înţelegerea diferenţelor dintre sisteme de valori ale diferitelor religii şi grupări etnice, se constituie în fundament pentru abordarea unor atitudini şi comportamente dezirabile. Aceasta presupune manifestarea atât a apartenenţei la o localitate, ţară, din Europa sau din Uniunea Europeană, în general, dar şi din lume, precum şi disponibilitatea de a participa la luarea de decizii în mod democratic la toate nivelele.

Competenţele sociale şi civice implică demonstrarea spiritului de responsabilitate, precum şi demonstrarea înţelegerii şi a respectului pentru valori împărtăşite, care sunt necesare pentru a asigura coeziunea socială, cum ar fi respectul pentru principii democratice. O participare constructivă are în vedere, de asemenea, activităţi civice, suport pentru diversitate şi coeziune socială, dezvoltare sustenabilă, acceptarea diferenţelor şi deschiderea către respectarea valorilor şi a vieţii private a semenilor.

Există o diversitate a abordărilor în ceea ce priveşte competenţele cheie. De aceea, pentru a ilustra diversitatea abordărilor, recurgem la o sinteză a competenţelor-cheie presupuse de dimensiunea europeană în educaţia pentru cetăţenie specifică (R. Tudorică, *apud* Joiţa, 2010, p. 69):

Competenţe cognitive:

- abiltatea de a se informa rapid şi eficient, de a stăpâni cunoştinţe utile, de a opera cu acestea în context diferite;
- competenţe lingvistice, computeriale;
- capacitatea de a căuta şi formula idei, de a sesiza cât mai multe posbilităţi, de a propune schimbări, de a allege şi de a justifica alegerile făcute, de a manifesta spirit critic, de a exprima ideile în scris şi oral, de a cunoaşte şi de a aplica drepturile omului, de a cunoaşte diferitele sisteme politice, de a avea o formare generală.

Competenţe sociale:

- capacitatea de a reacţiona prompt, de a găsi cât mai multe soluţii, de a rezolva un conflict, de a coopera, de a lucra în echipă, de a participa cu toată responsabilitatea şi încrederea;
- capacitatea de a lua o decizie, de a alege cea mai eficientă variantă, a fi conştient de drepturi şi de respnsabilităţi, de a dialoga, a fi pragmatic, organizator, a combina sentimentele identităţii şi recunoaşterii altor culturi.

Competenţe afective:

- de a avea atitudini de toleranţă, de a accepta diversitatea intereselor, motivaţiilor, emoţiilor;
- de a câştiga încrederea celorlalţi, respectul, de a avea încredere şi respect pentru propria persoană, de a lua în seamă afectele celorlalţi în luarea unei decizii, de a accentua rolul motivaţiei şi al voinţei.



Competențele antreprenoriale se referă la capacitatea unui individ de a pune ideile în practică. Aici intră creativitatea, inovaţia, asumarea riscurilor, precum şi capacitatea de a planifica şi de a manageria proiecte în scopul atingerii obiectivelor.

Competențele antreprenoriale oferă eficacitate activității indivizilor nu numai în viața lor de zi cu zi, dar şi la locul de muncă, făcându-i conştienţi de contextul muncii lor, făcându-i capabili să profite de oportunităţi şi constituie temelia pentru deprinderi şi cunoştinţe mult mai specifice cerute de cei care stabilesc sau contribuie la o activitate socială ori comercială. Toate acestea trebuie fundamentate de o conştientizare a valorilor etice şi de promovarea unei bune guvernări.

Cunoştinţele necesare includ capacitatea de a identifica oportunităţi pentru activităţi personale, profesionale şi/sau de afaceri, cuprinzând o relevare a problematicii, care să arate contextul în care oamenii trăiesc şi lucrează, cum ar fi o bună cunoaştere a mersului economiei, a oportunităților şi provocărilor cu care se confruntă un angajator sau o organizaţie. Indivizii trebuie să fie, de asemenea, conştienţi de latura etică a spiritului întreprinzător şi de faptul că pot fi un exemplu de bine, cum ar fi comerțul cinstit sau acţiunile sociale.

Deprinderile se raportează la managementul de proiect proactiv (incluzând, de exemplu, capacitatea de a planifica, organiza, gestiona, conduce şi delega, analiza, comunica, raporta, evalua şi înregistra), reprezentare efectivă şi negociere, precum şi la capacitatea de a lucra atât individual, cât şi în colaborare cu echipa.

Esenţială este şi capacitatea de a aprecia şi de a identifica punctele tari şi slabe, de a evalua şi de a-şi asuma riscurile, atunci când ele apar şi sunt justificate. O atitudine antreprenorială se caracterizează prin iniţiativă, atitudine pro - activă atât în viaţa personală, cât şi în socială, la fel ca şi în timpul orelor de lucru. Aceasta include, de asemenea, o motivare şi o

determinare în a veni în intampinarea obiectivelor, dacă există scopuri personale şi ţinte comune cu alte persoane, inclusiv la locul de muncă.

Competenţa de exprimare culturală este strîns legată de aprecierea importanţei exprimării creative a ideilor, experienţelor şi a emoţiilor, printr-un şir de mijloace printre care muzica, interpretarea artistică, literatura, artele vizuale. Cunoştinţele culturale includ conştientizarea moştenirii culturale la nivel local, naţional şi european şi a locului ei în lume.

Competenţa de exprimare culturală înglobează cunoştinţe de bază despre opere culturale majore, inclusiv cultură populară contemporană. Este esenţială în înţelegerea diversităţii culturale şi lingvistice din Europa şi din alte regiuni ale lumii nevoia de a le păstra, precum şi importanţa factorilor estetici în viaţa de zi cu zi.

Abilităţile şi priceperile care au legătură atât cu aprecierea, cât şi cu exprimarea sunt aprecierea şi delectarea cu ajutorul operelor de artă, precum şi exprimarea de sine printr-o varietate de mijloace folosind abilităţi înnăscute.

Abilităţile includ, de asemenea, capacitatea de a raporta şi de a compara propriile puncte de vedere creative şi expresive la opiniile altor persoane, la viziunile şi abordările altor şcoli de cultură, de a identifica şi de a realiza oportunităţi sociale şi economice în activitatea culturală. Exprimarea culturală este esenţială pentru dezvoltarea deprinderilor creative, care pot fi transferate într-o varietate de contexte profesionale.

O înţelegere solidă a propriei culturi şi identităţi poate constitui baza pentru o atitudine deschisă şi respect pentru diversitatea de exprimare culturală. O atitudine pozitivă înglobează creativitate şi disponibilitate de a cultiva capacităţi estetice prin auto-exprimare artistică şi prin participare la viaţa culturală.

Competențe profesionale și competențe transversale

Competența profesională este capacitatea probată de a realiza o selecție pertinetă, de a combina şi utiliza adecvat cunoştinţe, abilităţi, valori şi atitudini, în scopul rezolvării reale şi efective a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învăţare, circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate şi eficiență.

Competențele transversale sunt acele capacităţi, abilităţi şi priceperi care depăşesc un anumit domeniu, un anumit program de studii, datorită faptului că sunt modelate prin abordări transdisciplinare. Acestea constau în abilități de lucru în echipă, abilităţi de comunicare orală şi scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informației şi comunicării TIC, rezolvarea de probleme, luarea deciziilor, recunoaşterea şi respectul diversităţii şi multiculturalităţii, autonomia învăţării, inițiativă şi spirit antreprenorial, deschiderea către învăţarea pe tot parcursul vieţii, respectarea şi dezvoltarea valorilor şi eticii profesionale etc.[22]

Competențele transversale sunt inter- şi transdisciplinare. Ele sunt considerate şi evaluate ca „obiective terminale ale integrării", ca macrocompetenţe, pentru că ele se manifestă în situații complexe, care se pot rezolva numai dacă toate achizițiile necesare sunt integrate şi structurate. Competenţele transversale sunt terminale pentru că urmăresc stabilirea unei sinteze finale, după un an sau după un ciclu, prin care se evaluează nivelul formării, al modurilor în care se manifestă posesorul ei într-o situație complexă de integrare reală.

Ca obiective terminale, aceste competențe activează diferite moduri de abordare a formelor de combinare a achiziţiilor:

- prin interrelaționarea elementelor specifice din domeniul respectiv;
- prin mobilizarea şi coordonarea acestui corp de elemente în situații reale complexe;

[22] *http://www.upt.ro/pdf/calitate/Metodologia_CNCSIS*, accesat la data de 12 iulie 2012, ora 12, 30.



- prin polarizarea a tuturor elementelor mobilizaze şi activate către un scop.

Competenţa de integrare derivă în competenţe de bază, iar fiecare dintre acestea în alte subcompetenţe specifice, regăsibile în profilul de formare, la diferite niveluri.

Competenţele profesionale reprezintă ansamblul unitar şi dinamic al cunoştinţelor şi abilităţilor.

Cunoştinţele se exprimă prin următorii descriptori:

- cunoaştere, înţelegere şi utilizarea limbajului specific;
- explicare şi interpretare.

Abilităţile se exprimă prin următorii descriptori:

- aplicare, transfer şi rezolvare de probleme;
- reflecţie critică şi constructivă;
- creativitate şi inovare.

Fiecare calificare corelată unui anumit ciclu de studii (licenţă, masterat, doctorat) este definită în baza descrierii generale a rezultatelor învăţării şi se exprimă prin:

- *competenţe profesionale generale*, care se dezvoltă în cadrul mai larg al domeniului de studii;
- *competenţe profesionale specifice*, care se dezvoltă în cadrul mai restrâns al unui program de studii.
- *Competenţele transversale* reprezintă achiziţii valorice şi atitudinale care transcend un anumit domeniu/program de studii şi se exprimă prin următorii descriptori:
- autonomie şi responsabilitate;

- interacţiune socială;
- dezvoltare personală şi profesională.

III.3. Dezvoltarea personalităţii umane prin autoeducaţie

Sintetizând preocupări în a aborda relaţia educaţie - autoeducaţie (Bama, 1995; Comănescu, 1996), putem evidenţia note esenţiale ale acesteia, care să susţină paradigma centrării pe educaţie:

– autoeducaţia relevă activitatea proprie a individului pentru a-şi autoperfecţiona personalitatea prin stabilirea, unui set de reguli personale care trebuie respectate în diferite situaţii; apoi, orice activitate se finalizează cu reflecţii asupra rezultatelor aplicării;

– autoeducaţia depinde de nivelul de dezvoltare a conştiinţei de sine, de calităţile volitive necesare pentru finalizarea acţiunii începute (capacitatea de mobilizare, perseverenţa), de puterea de a rezista diferitelor tentaţii (autocontrolul, capacitatea de a amâna acţiunea conform unor impulsuri), de stăpânirea abilităţilor de muncă intelectuală (gândire critică şi divergentă, capacitate de analiză şi sinteză) în autoinstruire, de natura şi complexitatea scopurilor şi sarcinilor propuse, de metodele cunoscute şi folosite;

– autoeducaţia începe cu realizarea cunoaşterii de sine, pentru a se ajunge la o corectă autodefinire; un alt pas important îl reprezintă conştientizarea necesităţii autoeducaţiei în procesul devenirii proprii;

- autoeducația își formulează obiective variate, care sunt realizate progresiv și care sunt derivate din valori;

- educatul ajunge să își elaboreze un plan personal de autoeducare pe termen lung, care cuprinde toate elementele necesare; persoana care se angajează într-o astfel de întreprindere stăpânește și utilizează metodele și procedeele specifice pentru arealizarea autoeducației;

- autoeducatul investește în formarea sa mai multe eforturi cognitive, afective, volitive, motivaționale și acționale conștiente;

- cel angajat în propria sa educație realizează autoevaluarea rezultatelor obținute într-un mod continuu, periodic, pe obiective prioritare;

- autoeducația apare, în final, ca un rezultat al schimbării de sine;

- autoeducația completează conceptul de educabilitate, prin includerea eului între factorii devenirii umane.

Finalitățile și soluțiile autoeducației sunt orientate către realizarea unor dimensiuni și capacități esențiale (Comănescu, 1996, pp. 223-247):

- o mai bună cunoaștere de sine și, totodată, conștientizarea necesității unei schimbări sau deveniri personale;

- autoproiectarea rațională și în cunoștință de cauză a devenirii personale;

- capacitatea de evaluare din ce în ce mai pertinentă a lucrurilor;

- creșterea credinței în valoarea personală și consolidarea încrederii în posibilitățile proprii;

- asumarea curajului de a începe confruntarea cu sine însuşi;
- realizarea zilnică, disciplinată a câte puțin din obiectivele propuse;
- cultivarea permanentă a stării de calm, de echilibru psihic, de disciplină a vieții şi a muncii;
- cultivarea unei atitudini corecte față de greşelile proprii, față de greşelile altora şi consolidarea puterii de a le recunoaşte şi de a le îndrepta, dar şi a puterii de a le ierta celorlalți;
- dezvoltarea capacității de decizie şi de acțiune eficientă;
- cultivarea grijii pentru lucrul bine făcut;
- cultivarea priceperii de a suporta insuccesul şi de a-1 transforma în succes;
- consolidarea năzuinței de a învăța continuu şi de a învăța continuu cum să devii (să gândeşti, să simți, să acționezi în perspectivă);
- afirmarea şi aplicarea examenului de conştiință.

Raportul educație-autoeducație evoluează în funcție de vârstă, de condițiile în care are loc maturizarea psihosocială, pedagogică, de gradul de implicare în experiențe explicite variate de autoeducație sprijinită. Dar cele două vârste de mijloc sunt esențiale în schimbarea priorităților; autoeducația începe odată cu educația, creşte în importanță şi afirmare, pe măsura consolidării educației de bază, încât în preadolescență se echilibrează raportul educație - autoeducație.

Autoeducaţia ar trebui să aibă un rol tot mai important în adolescenţă cînd este vremea afirmării identităţii de sine, când sunt necesare anumite atitudini şi comportamente necesare rezolvării crizei specifice vârstei. La această vârstă are loc modificarea raporturilor cu factorii educativi formali şi nonformali, asumarea conştientă de roluri noi în perfecţionarea dimensiunilor personalităţii, în afirmarea socială, profesională, culturală.

Psihologia indică patru principale surse:

– acţiunea care are loc în diferite medii şi activităţi, în diverse contexte şi situaţii care să verifice în practică diferitele trăsături proprii de personalitate;

– relaţiile cu ceilalţi se configurează prin cunoaşterea de sine şi prin cunoaşterea de către alţii, prin comunicare intrapersonală şi interpersonală, prin colaborare şi cooperare, prin compararea opiniilor şi a manifestărilor proprii cu ale celorlalţi, prin raportarea la modele, prin analiza erorilor proprii şi ale altora şi prin raportarea la sine;

– informaţia psihologică ştiinţifică, prin aplicarea de probe psihologice, prin recursul la asistenţa şi consilierea psihopedagogică;

– raportarea la mesajul artei şi al creaţiei în general;

– autoobservaţia, corelată cu introspecţia şi meditaţia sau reflecţia meditativă.

Autoînvăţarea, corelată cu autoeducaţia, este ea însăşi unul din scopurile educaţiei, dar şi un efect al întregului demers pedagogic de învăţare activă. De aceea, educatorul trebuie să suplimenteze condiţiile facilitatoare ale contextului pe care-l proiectează şi în acest sens.

Unii autori chiar consideră acest aspect ca fiind în centrul reformulării educaţiei (Kleinbaum, 2005, pp. 164-165, *apud* Joiţa, 2010, p. 131), unde trei condiţii sunt esenţiale:

- *redefinirea sensului agentului-educat*, a activităţii lui pentru realizarea progresului real după etapa clasică de pasivitate, a concepţiei dinamice despre sine, a identificării de noi moduri de înţelegere, a afirmării experienţei autonomiei personale, a apropierii de realitatea în care se va integra;

- *descoperirea proprie a unităţii personalităţii în formarea pentru muncă şi viaţă*, urmărirea dezvoltării acestei capacităţi în timp, formarea conştientă şi responsabilă pentru educaţia continuă, pentru a-şi putea verifica valorile în timp, pentru a-şi descoperi pe parcursul vieţii punctele de excelenţă şi invers, conştientizarea nevoii şi a posibilităţii de revizuire a dorinţelor, a aspiraţiilor, a intereselor şi a scopurilor;

- *dezvoltarea relaţiilor cu ceilalţi pentru o mai bună înţelege a realităţii*, verificarea valorilor şi a rolurilor din comunitate, sesizarea şi promovarea schimbării leadershipului în clasă, dar şi în alte grupuri sociale.

Odată cu vârsta şi cu maturizarea, cu identificarea valorii generale a educaţiei şi a autoeducaţiei, educatul se concentrează tot mai mult pe beneficiile şi condiţiile realizării şi folosirii autoînvăţării, concomitent cu autocontrolul şi autoevaluarea sa critică, prin autoverificarea soluţiilor, pentru a le putea identifica pe cele mai eficiente.

Din perspectiva viitoarei integrări socio-profesionale, nivelul afirmării autoeducaţiei se concretizează şi în modul în care educatul va recurge la un instrument edificator şi anume portofoliul formării competenţelor aşteptate, care să ofere o evaluare calitativă a progresului lor, a modului de mobilizare în situaţii complexe ale realităţii domeniului.

III.4. Aplicaţii

Sarcina: Alcătuiţi o listă cât mai amplă cu metafore, comparaţii, analogii pentru competenţe şi componentele lor, ca rezultate ale învăţării. Adăugaţi reflecţii personale.

	mobilizare			
	reflecţie			

Reflecț ii personale
....
....

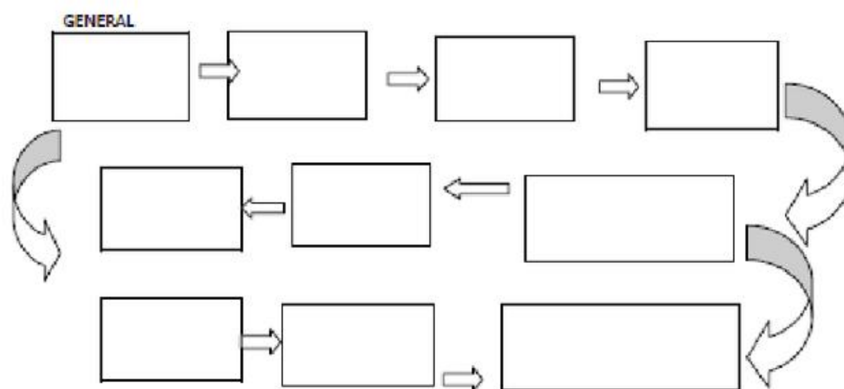
Sursa: Joiţa (coord.), 2008, p. 73

⇩

Temă

- Realizaţi un eseu de 250 de cuvinte despre necesitatea competenţilor ca rezultate ale învăţării.

Identificaţi cuvintele-cheie în materialele-suport, în inventarul definiţiilor şi în textul din manual, ordonaţi-le de la general la particular şi apoi daţi o definiţie proprie.



Sursa:

Elaboraţi o definiţie proprie pentru conceptul de *competenţă.*

Sursa: Joiţa (coord.), 2008, p. 170.

Acvariul definirii

IV. FUNDAMENTE PEDAGOGICE ALE CURRICULUMULUI CENTRAT PE COMPETENȚE

IV.1. Curriculumul național ca paradigmă a centrării pe competențe

În accepție anglo-saxonă, curricumul definește o concepție, o organizare, o programare a activităților de predare - învățare ca un parcurs educativ, cu modalități de evaluare a achizițiilor sub formă de comportamente și practici formate într-o anume realitate educativă, într-un anumit context, cu valorificare ulterioară în diferite contexte.

În S.U.A., după anii '70, îi ese recunoscut curriculumului importanța pentru dezvoltarea societății, prin cuplarea cu teoriile învățării (behaviorism, cognitivism, constructivism), cu orientările filosofice (umanismul) sau social - politice asupra educației (de la polul conservator la cel liberal).

Constructivismul este o teorie a cunoașterii științifice, ce se aplică la problemele învățării, care se caracterizează prin următoarele cuvinte-cheie:

- mintea noastră este reală.
- esența studiului o constituie evenimentele mentale;
- cunoașterea este o activitate dinamică;
- sensul se construiește continuu;
- învățarea reprezintă o consecința naturală a performanței;



- reflecţia/abstracţia se raportează critic la performanţă şi devine un expert;
- predarea este un proces de construire negociată a sensului;
- gândirea şi percepţia sunt două procese cognitive inseparabile;
- nucleul procesului de cunoaştere îl constituie rezolvarea problemelor;
- percepţia şi înţelegerea sunt, de asemenea, centre ale cunoaşterii (Negreţ Dobridor, 2008, p. 365) .

În SUA sensul conceptului curriculum este acela al unei traiectorii date de parcursul în dezvoltarea unui educat, un ansamblu de situaţii şi experienţe de învăţare, prin care trece acesta în cursul unei etape de formare, situaţii şi experienţe *„care dau sens pentru ansamblul componentelor care conduc la formarea aşteptată, ele fiind în interrelaţii şi integrare"* (Joiţa, 2010, p. 74).

Sensurile vehiculate ale conceptului, de la sensul general la cel strict concret utilizat, în ordine descrescătoare: concepţie, teorie → metodologie de concepere → proiect educational → tot ce se învaţă în şcoală → sistemul de procese educaţionale din şcoală → sistemul de activităţi pe profiluri → documentele centrale de prezentare → metodologiile de poiectare a activităţilor → proiecte de obiective generale de învăţare specifică → activităţi pe discipline, pe clase → documentele de activitate descentralizată → proiecte de activităţi concrete → fapte curriculare concrete (Joiţa, 2008, p. 61).

Managemenul curriculumului este un ansamblu coerent şi unitar de principii, funcţii, strategii, criterii astfel concepute, integrate şi contextualizate, încât să determine realizarea la standarde calitative a finalităţilor, de diferite grade de generalitate.



IV.2. Abordări semnificative în evoluția curriculumului

Diversitatea aspectelor cercetării teoretice şi practice ale curriculumului este dată de : cercetarea analitică, filosofică, istorică, ştiinţifică, etnografică, hermeneutică, evaluative, integrativă, interdisciplinară, axilogică, praxiologică, managerială, sociologică, psihologcă, demografică etc.

Există, însă şi posibilitatea unei cercetării combinate, care să fundamenteze un model propus spre validare, anume a unei alternative de curriculum, ca în cazul curriculumului centrat pe formarea de competenţe, sau în alte abordări concretizate în diferite modele de construcţie (Joiţa, 2010, pp. 77-80):

- Paradigma tradiționalistă (clasică) care este baza conceperii şi realizării curriculumului centrat pe însuşirea unui conținut informațional. Prima lui reprezentare îl defineşte ca materie de studiat, pentru tansmiterea culturii acumulate de generațiile anterioare, organizată pe discipline şi pe cursuri/teme, cu predominarea textelor de învățat, prezentate în seturi de material-suport date, cu o concretizare în planuri şi programe rezultate pentru a fi parcurse, cu precizarea unor obiective terminale, care să asigure funcționalitatea instituției specifice.

  Această viziune a fost modernizată progresiv doar ca metodologie. Elementele acestei concepții tradiționaliste se păstrează şi astăzi, căci exprimă rațiunea initială de a fi a curriculumului bazat pe conținutul informational, un curriculum prescriptiv, standardizat, valorificând prioritar modele de învățare exactă.

- Modelul construit pe concepția behavioristă, baza pe obiective operaționale (cognitive, afective, psihomotrice) ca referențiale, finalizate în comportamente observabile, măsurabile, riguros controlabile.

- Multiplicarea cercetărilor de reconcepere a curriculumului, între care prioritară este trecerea de la cel elaborat pe obiective operaţionale, la cel conceput pe competenţe. Paradigma postmodernistă propune reconfigurarea curiculumului prin infuzarea acestor trăsături n elementele sale componente:

- obiective;
- conţinut;
- organizare;
- metodologie;
- evaluare;
- management-leadership;
- cercetare prioritar calitativă;
- introducere a educaţiei multiculturale şi a altor „noi educaţii”;
- recurs inensiv la noile tehnologii de informare şi comunicare;
- aplicare eficientă a curriculumuluiîn şcoala privită ca organizaţie;
- dezvoltarea profesională a educatorilor pentru această nouă paradigmă;
- luarea în considerare a opiniilor educaţilor înşişi în evaluarea problematicii curriculumului real aşteptat.

- În concepţia contemporană constatăm o orientare către includerea a cât mai multe elemente din realitatea externă, pentru care formează, de fapt, educaţia.

➢ Paradigma curiculumului construit pe competenţe promovează în prim plan pedagogia integrării, care susţine construirea de curricula orientate spre eficienţa ulterioară socio-profesională, exprimat prin conceptul de „obiectiv terminal al integrării", care determină o adevărată schimbare de paradigmei în modul de abordare a curiculumului şi a practicii formative. Propunerea de situaţii-problemă devine esenţială pentru realizarea acestei integrări metodologice, la nivelul contextului dat, al relaţiilor între elementele antrenate, depăşirea obstacolelor prin mobilizarea resurselor achiziţionate, întreprinderea de acţiuni concrete de rezolvare a problemelor date ca sarcini.

Rezolvându-se în colectivul de elevi asemenea situaţii-problemă, ca expresie a integrării achiziţiilor, ele devin instrumente pentru exersarea diferitelor capacităţi, competenţe cerute de asemenea situaţii reale, devenind situaţii-ţintă în conceperea şi realizarea curriculumului, în exersarea competenţelor.

În aplicarea schimbării de paradigmă se conturează, în construirea şi realizarea unui nou curriculum, anumite probleme practice, cum sunt:

- o altfel de articulare a cunoştinţelor, care rămân dar sunt selectate, organizate, pecizate în modalităţi diferite;
- dezoltarea competenţelor ridică întrebări fundamentale despre cum se transformă ele, despre cum are loc transpoziţia lor în actul didactic, cum se transformă înţelegerea cunoştinţelor şi în acţiuni practice, aplicate, pentru demonstra şi a ceea ce educatul ştie să facă;
- realizarea armonizării tendinţei disciplinelor, a cunoştinţelor de a se specializa, diversifica, aprofunda cu abordările transversale/transdisciplinare ale competenţelor, capabile să mobilizeze, să coreleze diferite cunoştinţe.

Cercetarea problematicii curriculumului este una de descoperire a semnificaţiilor pentru practica educaţională. Definirea postmodernă a curriculumului îmbogăţeşte semnificaţia curriculumului, aduce semnificaţii şi se referă la (Joiţa, 2010, p. 75):

- identificarea oportunităţilor favorabile în clasă pentru aplicarea curriculumului dat;
- promovarea cunoaşterii ca proces, care se desfăşoară în mai multe etape;
- sprijinirea identităţii, scopurilor şi particularităţilor de personalitate ale educaţilor;
- poziţionarea modelării interculturale în contextele locale specifice.

În prezent, în literatura de specialitate sunt avansate şi alte principii de reflecţie asupra curriculumului:

- ➢ el trebuie să capteze toate progresele semnificative din ştiinţă;
- ➢ procesul de educaţie trebuie să fie prioritar faţă de procesul de instruire;
- ➢ este necesară elaborarea de programe deschise, flexibile, care să se bazeze pe rezultatele de cercetare în domeniu;
- ➢ se impune diversificarea metodelor active de predare-învăţare, pentru a realiza învăţarea prin construcţie şi modelare;
- ➢ curriculumul trebuie să îngăduie redefinirea ariilor curriculare ori de câte ori este necesar.

Optimizarea unui curriculum educaţional şi construirea unui curriculum nou sunt întotdeauna activităţi publice şi trebuie desfăşurate în condiţii de transparenţă maximă. Schimbările curriculare afectează categorii populaţionale diverse, care necesită implicarea lor în procesul dezvoltării curriculare (Negreţ Dobridor, 2008, p. 207).



Abordarea cooperativă este impusă de orice filosofie democratică a educației, dar și de necesitățile de comunicare eficientă între agenții direcți și diversele categorii de beneficiari ai schimbării.

În România autonomia nu este recunoscută decât învățământului superior, ce are libertatea de a-și elabora curriculumul la nivelul fiecărei facultăți. În învățământul preuniversitar public nu sunt premise inițiative de schimbare curricular decât în ceea ce privește disciplinele opționale (Negreț Dobridor, 2008, p. 207).

Odată luată decizia de a optimiza sau de a dezvolta curriculumul educațional și precizate scopurile acestui nou curriculum, devine posibilă selectarea „câmpurilor de învățare" („arii de experiență" sau „arii de conținut") pentru realizarea acestor scopuri. „Câmpurile de învățare" nu sunt simple liste de discipline de învățământ sau inventare de conținuturi.

Identificarea acestora se derulează la cel puțin două niveluri:

- stabilirea „curriculumului ca întreg" și a ariilor majore în care acesta operează. „În ce domeniu va fi format cel educat? „În ce profesie sau în ce activitate va fi el competent?" ;

- precizarea subdomeniilor curricular (discipline sau domenii interdisciplinare, modele, „pachete de conținuturi" (*Ibidem*, p, 212).

La acest nivel se identifică și se stabilesc componentele planului de învățământ, care apare, prin intermediul unor arii de conținut, ca un proiect de „experiențe de învățare".

La ambele niveluri sunt necesare asumarea unor decizii. Deciziile trebuie luate în grup, ținându-se seama de interesele celor care vor fi formați și de scopurile respectivului curriculum.

Sintagma „optimizarea/dezvoltarea curriculumului nu este sinonimă cu „reforma curriculară“. Unii autori disting cu îndreptăţire între aspectul *tehnic* al reformei curriculare şi *ansamblul metodologic al acesteia*.

Proiectarea curriculară şi optimizarea curriculară relevă aspectul tehnic al reformei curriculare, care reprezintă componenta cheie a reformei curriculare). Dar aceasta nu poate fi redusă doar la aspectul ei tehnic din cel puţin două motive:

a. reforma curriculară este aproape întotdeauna doar o componentă a unui ansamblu mai larg, *reforma educaţională* şi, prin urmare, se supune regulilor metodologice ale acesteia;

b. componenta fundamentală a reformei educaţionale este de natură managerială şi organizatorică şi o subordonează pe cea tehnică, chiar dacă se bazează pe ea.

În acest sens, literatura psihopedagogică anglo-saxonă foloseşte expresii precum „managementul schimbării în educaţie“.

Specialiştii accentuează în mod deosebit obligativitatea unor etape iniţiale, a unor etape de parcurs şi finale:

a) obligativitatea analizei-diagnostic printr-o cercetare curriculară înaintea proiectării unui nou curriculum;

b) obligativitatea evaluării continue în toate fazele demersului de optimizare curricular (Negreş-Dobridor, 2008, p. 227):

- evaluarea „curriculumului în proiect“;
- evaluarea „curriculumului în experiment“;
- evaluarea „curriculumului corectat“;
- evaluarea „curriculumului reexperimentat“;



- evaluarea „curriculumului în vederea validării“;
- evaluarea „curriculumului aplicat“ etc.

c) obligativitatea testării şi/sau experimentării proiectului curricular înaintea aplicării (implementării) lui sau a generalizării;

d) obligativitatea corectării curriculumului înaintea validării şi chiar după aplicarea acestuia.

Totodată, redăm *sensurile actuale* în conceperea unui curriculum (Joiţa, 2010, p. 81):

- dominarea unei orientări umaniste în interpretarea curriculumului;
- accentuarea caracterului diferenţiat al curriculumului;
- aducerea în prim plan a valorilor specifice diferitelor domenii;
- indicarea explicită a condiţiilor necesare construirii învăţării;
- includerea progresivă în curriculum a noilor mijloace de informare, comunicare;
- trecerea de la un curriculum ascuns, latent, implicit, care conţine experienţe, acţiuni de educare şi de formare, intenţionate sau neintenţionate, observabile sau neobservabile, situaţii şi evenimente inopinate, interese particulare manifeste, atitudini şi credinţe vehiculate în şcoală, la un curriculum raţional, explicit, proiectat intenţionat, obsevabil, adaptat realului şi procesului de progres al formării educaţilor;
- de asemenea, este recomandată combinarea diferitelor tipuri de curriculum;

- se impune afirmarea relaţiei dintre general şi particular, dintre obiectiv şi interpretativ, cu îmbinarea lor ca alternative în învăţare şi în evaluare;
- accentuarea semnificaţiei şi nu a volumului, învăţării critice şi nu a celei reproductive, a situaţiilor reale şi doar a datelor generale, a comparaţiilor în evaluare şi interpretare, după particularităţile contextului;
- recurgerea la alternative viabile de prezentare, de tratare, evaluare şi adaptare;
- curriculumul însuşi trebuie să fie o prezentare metaforică a realităţii, sub forma de dezbateri, discursuri, procese, acţiuni, relaţii sau scenarii;
- în curriculum trebuie să fie incluse analizele culturale, privind diferite ştiinţe, limbaje, conduite, mentalităţi, instrumente, arte, valori, atitudini, cunoştinţe, reguli, relaţii, domenii de afirmare, relaţii între universal şi national, sisteme morale, sisteme de aspiraţii, sisteme de comunicare, tehnologii etc.

IV.3. Curriculumul centrat pe competenţe

Curriculum centrat pe competenţe are la bază teoria instrucţională bazată pe competenţe elaborată de K.P. Torshen (*apud* Negreţ Dobridor, 2008, p. 225). Conceptul central al modulului, *competenţă*, este definit ca *summa* de „capacităţi“, care, la rândul lor, sunt alcătuite din mai multe abilităţi.

Programul de instruire al lui Torshen este alcătuit din cinci paşi:

1. *definirea obiectivelor* - obiectivele sunt interpretate ca „indicatori de competenţă“ şi identificate cu „capacităţile“ şi „abilităţile“ (skills);
2. *evaluarea iniţială* - pentru stabilirea „nivelului de competenţă“;

3. *instruirea efectivă a educaţilor*;

4. *evaluarea-diagnostic* – sinonimă cu „evaluarea formativă“ sau „evaluarea de progres“;

5. *prescripţiile* - menite să adapteze tratamentul pedagogic la situaţii educaţionale întâlnite prin „repetiţii“, „ajustări“ şi „îmbogăţiri“ ale conţinuturilor învăţării.

Etapele demersului de concepere a unui curriculum centrat pe competenţe sunt următoarele:

- delimitarea scopului, reprezentat de profilul de formare a educatului şi a obiectivelor specifice, ca un referenţial de competenţe, care este tabloul construct al rolurilor şi al competenţelor;

- identificarea şi modelarea competenţelor implicate în adaptarea programelor specifice, ca podus - construct care integrează diverse experienţe de învăţare;

- identificarea şi antrenarea elementelor, a condiţiilor contextului de realizare, care sunt informaţionale, organizatorice, temporale, relaţionale, aplicative, atitudinale, comportamentale dar şi metodologice, prin care se promovează metode active şi instrumente-construct;

- conturarea criteriilor de evaluare confom obiectivelor-competenţe, a procedurii de evaluare, a sistemului de metode şi instrumente;

- proiectarea modelului-construct de potofoliu didactic de evaluare cerfiticativă, finală şi oferirea sprijinului în alcătuirea lui progresivă şi critică;

- conceperea, elaborarea şi distribuirea de material-suport şi de instrumente, pentru activitatea independentă individuală şi în grup.

Promovarea curriculumului pentru şi prin competenţe este o expresie a reformelor şcolare actuale deoarece:

- Competenţele exprimă finalităţile programului de pregătire şi anume ce pot să facă absolvenţii în final, ca integrare a diferitelor cunoştinţe, abilităţi, atitudini, experienţe antrenate, cu valoare instrumenală în rezolvarea performantă a diferitelor situaţii complexe practice şi reale;

- Pedagogia penru competenţe marchează „apusul uceniciei romantice“ şi deschiderea către epoca educaţiei în formarea pentru inserţia socio-profesională de performanţă;

- De aceea, curriculumul trebuie să realizeze un nou echilibru între elementele care conduc la integrarea a ceea ce se învaţă şi construirea experienţelor în formarea competenţelor. Din noua perspectivă, se va trece de la centrarea pe cunoştinţe la integrarea elementelor cum sunt obiectivele, conţinuturile, resursele, strategiile, metodele de evaluare, managementul. Curriculumul va fi un concept integrator al acestora, ca proces de modelare, ca instrument, proiectat, după funcţionalitatea sa practică, în modele sau tipuri alternative şi complementare, de integrare curriculară.

Sintagma „curriculum prin competenţe“ conţine o gamă de realităţi diferite. De aceea, s-a trecut la diversificarea şi regândirea practicilor reale, prin trecerea la cognitivism şi constructivism, cu consecinţele lor pe cel care învăţă, pe educat. Cum se poate construi în mod real un curriculum, care să satisfacă aplicarea eficientă a paradigmei formării prin competenţe, în acord cu noile cerinţe şi aşteptări?

O soluţie practică pentru formarea competenţelor poate fi asumată ca proiectare a unui curriculum unitar pentru întreaga şcolaritate, construit pe logica longitudinală şi pe cea



transversală a evoluţiei progresive a competenţelor, prin prevederea de situaţii, de oportunităţi de dezvoltare eficace a lor.

În abordarea didactică a dezvoltării competenţelor, este important şi faptul că o competenţă nu se dezvoltă linear, ci evoluează în spirală, cu întoarceri la concepte de bază, semnificative, cu noi asocieri de situaţii şi contexte în care sunt puşi educaţii. Acestea asigură o bază a eficienţei inserţiei socio-profesionale iar programele şcolare trebuie construite pe baza competenţelor-soclu, cunoscute şi drept competenţe de integrare, cu competenţe specifice derivate, la care se prevăd şi situaţii, acţiuni pentru exersare.

Programele nou elaborate vor preciza ce competenţe trebuie prevăzute prioritar şi cum, în raport cu precizarea unui soclu de competenţe de bază, organizate logic, progresiv, cu conţinuturi corespunzătoare luate din realitatea acestora, ca referinţe profesionale, dar şi cu competenţe specific derivate, fără a anihila cu totul spiritul programelor tradiţionale.

Curriculumul conceput prin prisma formării competenţelor este un sistem complex şi evolutiv al regulilor, care menţionează derularea şi structurarea pedagogcă a structurilor de educaţie sau de formare, la diferite niveluri de transpunere în realitatea socială. Aceste structuri cuprind:

- finalităţi, sub forma obiectivelor generale de acţiune şi sub forma efectelor aşteptate după realizare;
- conţinuturile au în vedere materiile, obiectivele specifice, capacităţile şi competenţele care trebuie dezvoltate;
- metodele pedagogice active;
- modalităţi de gestionare a proceselor şi a modurilor de relaţionare;
- dezvoltarea raporturilor cu întregul context organizat;
- modalităţi de evaluare a performanţelor.

Curriculumul centrat pe competenţe este altceva decât programele şcolare analitice clasice; el este o structurare a diferitelor experienţe de învăţare planificate şi oferite apoi pentru realizarea obiectivelor predeterminate.

Acest tip de curriculum cere un anumit context pedagogic de realizare specifică, mai ales prin alternative de înfăptuire metodologică şi poate fi elaborat în mai multe feluri:

- prin gândirea şi elaborarea unui nou curriculum;
- prin refacerea celui existent în adâncimea elementelor care îl compun;
- prin adaptare şi negociere;
- prin selecţionarea unui curriculum din mai multe, care déjà sunt elaborate.

IV.3.1. Model de definire a curriculumului după X. Roegiers

X. Roegiers a cercetat comparativ proiectele de formare şi educare din perspectiva practicii reale eficiente. În acest context, specialistul a participat la elaborareaunui model de definire a curriculumului pe următoarele coordonate (*apud* Joiţa, 2010, pp. 83-84) :

- Matricea - instrument necesară, care precizează explicit două intrări:
  - ✓ pe orizontală: axa competenţelor care relevă ce acţiuni să facă elevul într-o activitate reală;
  - ✓ pe verticală: conţinuturile de tratat sub forma unor teme mari sau subcapitolele esenţiale selectate; o programă disciplinară sau interdisciplinară va cuprinde o serie de astfel de matrici, la care se mai adaugă latura practică, metodologică;

- ✓ axa situaţiilor, a contextelor, a sensurilor, a performanţelor de atins.

- Această matrice - instrument va fi traversată de o „axă a complexităţii“, care să indice toate obiectivele incluse şi combinate în ea; astfel, ea exprimă sensul întregului context de prevedere, realizare şi finalizare a competenţei de bază şi a subcompetenţelor respective.

- Peste aceste obiective specific enunţate se suprapun competenţele transversale: capacităţi de argumentare, de aranjare a unui text, de scriere interpretativă, de efectuare a unui rezumat, de folosire a elementelor grafice, de realizare de analize sau sinteze, de comparare, de observare, de coordonare a acţiunilor ş.a.; ele sunt valabile şi pentru celelalte obiective luate împreună, sunt unificabile în situaţii reale mai generale şi realizabile în timp mai îndelungat.

- La fel, dacă alcătuiesc fundamentele formării, pot fi reluate apoi, fiind mai complexe şi rezolvabile prin mai multe obiective specifice disciplinei, prin acţiuni chiar cu alte conţinuturi, experienţe, deşi sunt şi dificil de evaluat.

- Competenţele transversale nu pot fi legate de un anume obiectiv unic, specific, ci ele disting esenţialul de accesoriu, necesar în rezolvarea unei situaţii concrete, nu pot fi confundate cu obiectivele operaţionale behavioriste, nu sunt decupate sau identificabile strict concret, ci vizează un ansamblu de acţiuni posibil de aplicat în ele şi dau un mod de orientare într-un domeniu mai larg.

- Astfel se conturează şi o axă a generalităţii, care uneşte obiectivele de la paticular la general, este similară celei a transversalităţii şi precede elaborarea ansamblului obiectivelor derivate. În acest fel se poate echilibra suma obiectivelor unui curriculum pe cicluri, pe ani, pe arii, pe discipline, se poate urmări progresul în formare şi se arată progresul în maturizarea pentru viaţa reală, de-a lungul şcolarităţii. Din acest motiv, un curriculum va fi elaborat practic unitar pe întreg parcursul convenit al formării şi va fi centrat pe competenţe, începând cu cele de

bază şi derivate apoi, cu urmărirea progresului pe etape, prin programe organizate în spirală.

- Diversificarea obiectivelor - competenţe ale unui curriculum astfel reconceput desigur că modifică similar şi problematica evaluării (aspect reluat la capitolul afectat schimbărilor de paradigmă în evaluare). In primul rând însă, din categoriile de competenţe rezultă şi principii de evaluare: evaluare curentă pe obiectivele simple de diferite tipuri, evaluare pe diferitele axe precizate mai sus în definirea categoriilor de obiective, până la evaluarea sumativă, finală. Dar evaluarea va rămâne dependentă de nivelul obiectivului, al sarcinii, al conţinutului, de poziţia lor în matricea de definire a curriculumului, de unde şi modificări în metodologia de concepere, realizare şi valorificare a ei.

- În construcţia unui asemenea curriculum se pot identifica mai multe paradigme particularizate din cea generală, în funcţie de zonele privilegiate pentru grupări de obiective, după anumite criterii ale domeniului formării specifice (doar cunoştinţe declarative sau doar competenţe transversale sau competenţe relaţionale sau cele combinate). Atunci programele curriculare concrete pot opta pentru unele dintre acestea sau prin combinare sau urmărite progresiv etc., dar în final să fie o evaluare completă a competenţelor propuse iniţial în curriculum.

După cum afirma X. Roegiers în anul 2005, alegerea uneia dintre aceste paradigme particulare, derivate din cea a competenţelor de bază depinde de următoarele (apud Joiţa, 2012, p. 85):

• identificarea scopului de bază de-a lungul curriculumului, necesare unei integrări ulterioare;

• clarificarea problemelor reliefate de către sistemul educativ specific, concepţia politică, tradiţie;

• definirea condiţiilor de trecere de la un ciclu la altul;

• afirmarea dorinţei de menţinere a autonomiei educaţilor, a relaţiei de predare şi de învăţare, a centrării pe educat;

• afirmarea dorinţei de menţinere a autonomiei profesorului şi la ce nivel;

• raportarea la mărimea colectivelor de elevi, pentru a permite centrarea pe educat, pe crearea oportunităţilor de exersare a competenţelor în situaţii variate, cu mijloace de compensare;

• cunoaşterea nivelului general al educaţilor, pentru alegerea contextelor şi urmărirea progresului pe etape;

• accesibilizarea şi înţelegerea raţiunii, a modului de elaborare şi aplicare a curriculumului pentru profesori, în găsirea soluţiilor metodologice adecvate;

De asemenea, este proiectat progresul competenţelor pe ani, pe cicluri, până la sfârşit, cu evaluările corespunzătoare pentru corectare. Apoi, sunt precizate competenţele, prin delimitarea acelor componente ale unui profil, cu subcompetenţele de urmărit ca progres. Dar sunt precizaţi şi parametrii de apreciere a acestuia: nivelul complexităţi sarcinii cerute, nivelul de autonomie în îndeplinire, ce demersuri sunt necesare pentru rezolvarea problemei.

Aceste competenţe cerute pot fi realizate apoi printr-o repartiţie a lor pe sfere de activitate într-un domeniu sau pe tipuri de activităţi. Este necesar ca atenţia să fie orientată spre identificarea resurselor mobilizabile pentru fiecare competenţă, delimitarea resurselor pentru categoriile de cunoaştere:

- ✓ *cunoştinţe declarative*, cum sunt datele semrnificative, informaţiile, conceptele;
- ✓ *cunoştinţe procedurale*, de aplicare, de precizare a cauzei unui eveniment, de transformare a unei fraze afirmative în una interogativă;

- ✓ *cunoştinţe de comunicare şi colaborare* cum sunt a şti să fii, a asculta un interlocutor, a trimite un mesaj.

IV.3.2. Condiții de introducere şi de implementare a curriculumului

Pornind de la acest model de proiect conceptual general, ca aplicare a paradigmei actuale a curriculumului centrat pe competenţe, M. Miled propune în 2005 un proiect aplicativ de concepere a curriculumului centrat pe competenţe, fundamentat trans - şi interdisciplinar, care să faciliteze formarea capacităţilor transversale, ca obiective generale, prin integrarea achiziţiilor învăţate (Joiţa, 2010, pp. 86-87). Desigur că un asemenea proiect de curriculum prescris va deveni un curriculum real dacă va fi adaptat la dimensiunea socioculturală şi economică a mediului pedagogic, la dimensiunea metodologică marcată de practici şi tradiţii anterioare în acesta, de sensurile conceptelor specifice înţelese şi asimilate potrivit contextului aplicativ, de potenţialul educatorilor şi al celorlalţi parteneri în acceptarea şi implementarea lui.

De asemenea, este necesară corelarea curriculumului centrat pe competenţe cu alte două dimensiuni iniţiale:

- precizarea conţinuturilor structurate pe conceptele esenţiale ale domeniului şi a obiectivelor terminale, generale şi specifice, echilibrate pe dezvoltarea personalităţii şi pe raportarea la aşteptările socio-profesionale (profilul, referenţialul de competenţe);
- evaluarea criterială, mai ales formativă şi în situaţii, sarcini, probleme, proiecte efective, complexe care să mobilizeze integrat cele învăţate, să le utilizeze ca resurse în demonstrarea competenţelor.

Indiferent de etapele parcurse pentru definirea unui curriculum conform acestei paradigme, schimbarea conceperii lui este importantă la nivelul central al curriculumului naţional, pe



coordonatele menţionate: profilul de competenţă aşteptat, diferitele competenţe şi capacităţi pe domenii, discipline şi tipuri de activităţi, conţinuturile adecvate, proiecte ale documentelor curriculare de concretizare, sistemul de evaluare. Raportarea conceperii şi implementării sale depinde şi de modul de înţelegere şi de raportare la paradigma prioritară a centrării pe educat.

IV.3.3. Cerințe metodologice în construcția curriculumului centrat pe competențe

Elena Joiţa în volumul Metodologia educaţiei. Schimbări de paradigme, a realizat o sinteză privind cerinţele metodologice ale construcţiei curriculumului centrat pe competenţe, bazându-se pe criterii, principii şi consecinţe (Joiţa, 2010, pp. 86-88):

Criteriul: *Particularităţi ale educaţilor ţintă*

Principii și consecințe în abordarea curriculumului centrat pe competențe:

Care este profilul educatului în secolul al XXI-lea? Ce fel de instituţii îl pot modela? Cum să fie precizat curriculumul prin consultarea factorilor determinanţi social? Ce constrângeri şi preferinţe apar şi cum sunt ele incluse?

Criteriul: *Scopurile, obiectivele învăţării*

Principii și consecințe în abordarea curriculumului centrat pe competențe:

Cum să fie eşalonate obiectivele de-a lungul întregii dezvoltări a educatului? Ce să fie pentru curriculumul institutional? Înţelege educatul aceste obiective ca să fie motivate adecvat? Le înţelege pe arii de competenţă? Înţelege cum sunt organizate şi transformate în procese şi programe ca să se antreneze responsabil, să vadă locul fiecărei unităţi de învăţare, să vadă legăturile variate dintre ele?

Criteriul: *Modele de învăţare*

Principii şi consecințe în abordarea curriculumului centrat pe competențe:

Care modele sunt acceptate, înțelese, alese şi pentru ce activități? Singure sau în combinație? Cum le face cunoscute educatorul dacă nici el nu le-a exersat? Fiecare model trebuie să aibă valoare pentru un anumit educat, în care acesta să se regăsească după posibilități.

Criteriul: *Teorii şi metode de învățare*

Principii şi consecințe în abordarea curriculumului centrat pe competențe:

Care teorii surprind mai bine particularitățile şi aşteptările reale? Care metode sunt mai apropiate pentru modul de abordare a curriculumului? Care să se focalizeze pe fiecare educat? Cum se face legătura cu metodologia educațională reală? Pot rezulta curricula alternative, pe fondul celui general, iar educații aleg împreună educatorul.

Criteriul: *Arhitectura curriculumului*

Principii şi consecințe în abordarea curriculumului centrat pe competențe:

Arhitectura curriculumului descrie stilul, metodele de proiectare, bazele construcției, elementele componente, modulele, cursurile, programele derivate, cu elemente de combinare sau dezvoltare, cu criteriile de aplicare şi evaluare. Rezultă maniere diferite de concepere şi prezentare, care se concretizează în curricula oficializate, care ulterior sunt instituționalizate.

Criteriul: *Moduri de configurare a curriculumului*

Principii şi consecințe în abordarea curriculumului centrat pe competențe:

Curriculumul general se concretizează în forme particulare, după opțiuni; apoi se dezvoltă elementele sale pentru proiectare concretă în anumite situații, context, în funcție de tipurile de elevi, de experiențe etc.

Criteriul: *Suporturi necesare asigurate*

Principii şi consecinţe în abordarea curriculumului centrat pe competenţe:

Resurse clasice necesare învăţării, diferite servicii psihopedagogice pentru succes (consiliere, facilitare, motivare, evaluare critică), servicii sociale (comunicare, colaborare). Alături de elementele clasice, toate aceste elemente trebuie prevăzute în curriculum (Joiţa, 2010, pp. 86-88).

Care este corespondenţa între noua paradigmă a curriculumului şi implementarea, punerea sa în practică, care este relaţia cu practica reală a educatorilor, ca să-i probeze eficienţa, calitatea, conform principiilor după care a fost reconstruit?

Dezvoltarea şi rezolvarea lui se află fie prin elaborarea de documente curriculare personalizate în urma prelucrării şi adaptării celor oficiale, fie prin activităţile direct concepute şi realizate. Şi chiar dacă reflecţia sa este prezentă, practicianul nu-l va înţelege şi aplica fără o reconcepere explicită, organizată a formării lui metodologice.

Practic, un astfel de curriculum ar fi reprezentat de un tabel, cu patru coloane: enunţul competenţei, cunoştinţe de bază, cunoştinţe procedurale, atitudini în programele şcolare. Atunci conţinuturile clasice sunt transformate în obiective specifice, prin construirea şi inserarea de asemenea sarcini, nu doar enunţarea, transmiterea şi reproducerea lor tradiţională. Ceea ce permite ca, după suportul teoretic sintetizat, să fie indicate acţiuni, sarcini derivate, care devin acum resurse, instrumente de realizare şi formare. În fine, se propun şi situaţiile de evaluare, pentru fiecare competenţă, cu precizarea criteriilor, a indicatorilor, pentru cel puţin două dintre situaţiile semnificative pentru competenţa respectivă, cu o prezentare clară.

Dar este pregătită practica pentru noua paradigmă metodologică a curriculumului, cu toate elementele sale? De asemenea:

• cât de fermă apare transformarea sau este doar o ipoteză, o modă?

• cât de democratică va fi aplicarea lui?

• cum pot fi schimbate atitudinile educaţilor, ale părinţilor (de la cunoştinţe la competenţe)?

• cum pot fi create toate condiţiile contextului pentru un curriculum bazat pe experienţe şi competenţe?

• cum să se treacă de la paradigma instruirii la cea a învăţării în clasă?

• cum se poate schimba motivaţia învăţării dacă toţi aşteaptă rezultate imediate?

• cum să fie condiţiile pentru a forma sau pentru a valorifica experienţe de învăţare diferite (anterioare, pe discipline, nonformale, informale)?

• cum să fie create condiţiile pentru transferul în diferite alte contexte pentru competenţe, performanţe şi motivare?

• cum se va echilibra educaţia cu formarea, instruirea în şcoală?

Evoluţia în timp a concepţiei despre curriculum a generat şi alternative de paradigme particulare, numite şi microparadigme, dar şi principii în elaborarea programelor pe discipline, cu consecinţe metodologice de aplicare diversificată. Acestea nu sunt folosite în stare pură, ci prin combinaţii diferit proporţionate, după criteriile de eficienţă şi eficacitate formativă alese.

Identificăm, în primul rând, abordarea clasică prin conţinuturi, care relevă structurarea materiei după conceptele, cunoştinţele principale, ordonate după logica cunoaşterii ştiinţifice.

În această situaţie, paradigma educaţiei este centrată în jurul mediului de unde ia informaţii, concepte, fapte care se transmit de către profesor, prin metode clasice, iar elevul şi le însuşeşte cu sprijinul profesorului.

Putem identifica un curriculum reproductiv, bazat pe predominarea învăţării ştiinţelor exacte, pe utilizarea metodelor tradiţionale, cu accent pe operaţiile cognitive, pe organizarea ierarhică a etapelor învăţării şi organizarea formală şcolară.

Abordarea prin obiective este derivată din pedagogia prin obiective generale, specifice şi operaţionale, cu structurarea curriculumului după această ierarhie, împreună cu evaluarea lor. În prezent activează paradigma educaţiei în mediul care este folosit ca un context ce dezvoltă experienţa de învăţare.

În actualitate, se afirmă tot mai insistent abordarea prin competenţe sau pentru integrare, ca o mobilizare a diferitelor dimensiuni formate şi devenite resurse ale acţiunilor eficiente ulterioare - cunoştinţe, abilităţi, capacităţi, competenţe, motivaţii, atitudini, prin intermediul diferitelor discipline, cu situarea cunoaşterii în experienţa reală, cu explicarea şi apropierea formării în contexte variate, create prin oportunităţi stimulante. Acestei abordări îi corespunde paradigma educaţiei pentru mediu, cu un curriculum reconstructiv, cu predominarea ştiinţelor sociale, a centrării învăţării pe rezolvarea de probleme şi pe cercetare, cu aducerea în prim plan a valorilor, atitudinilor, competenţelor cunoaşterii, cu implicarea în practica de mediu, cu abordarea interdisciplinară.

Chiar dacă un curriculum este conceput, la un moment dat, prin respectarea unui sistem de paradigme şi principii deosebit de actuale, totuşi intervine evoluţia, deci nevoia de schimbare, după o anumită perioadă de implementare a unui model alternativ într-un anume context, după analize critice ale determinărilor, apare nevoia reconsiderării şi operării unor schimbări, fie prin inovare, fie prin rezolvarea problemelor, fie prin dezvoltare, pentru a nu se adânci criza de funcţionare eficientă. R. M. Niculescu (2000, pp. 177-187) inserează câteva forme ale procesului de schimbare:

- ✓ prin înlocuirea rapidă a unor componente;
- ✓ prin schimbarea cauzată de introducerea unor aspecte noi în împrejurările concrete;
- ✓ prin restructurare cu modificări la nivelul sistemului;
- ✓ prin schimbare valorică cu reconsiderarea unor idei fundamentale în conceperea şi realizarea curriculumului.

Practic, aceste schimbări, sub o formă sau alta, sunt reale, sunt solicitate şi se produc când condiţiile sunt cele mai favorabile evoluţiei pozitive, dar sunt recunoscute ca fiind eficiente cele care se produc de sus în jos (prin decizii la nivel central) sau de jos în sus (în baza analizelor critice, a reflecţiilor, a cercetărilor-acţiune ale educatorilor, în baza profesionalismului lor).

IV.3.4. Paradigma centrării curriculumului pe cel care se formează

Paradigma centrării curriculumului pe cel care învaţă (*learner-centered curriculum*), pe competenţe rezultă din schimbările în nevoia afirmării socio-profesionale ulterioare eficiente a educaţilor, din nevoia de rezolvare a problemelor neabordate în învăţarea clasică, pentru integrarea în viaţă, pentru strategiile noilor realităţi de după şcoală.

Această afirmaţie are minim două consecinţe:

a) aducerea în prim plan a particularităţilor educatului care învaţă (ca experienţe, perspective, interese, capacităţi, obiective, date ereditare, acumulări, metacogniţie, autocontrol, nivel al culturii), pentru obţinerea performanţelor pe aceste dimensiuni, rezultând crearea unui context specific, un curriculum în primul rând;

b) schimbarea rolului central al educatorului clasic de a transmite cunoaşterea, prin propria interpretare, educatul înţelegând prin prisma competenţei acestuia de a preda.

De aceea, este necesar ca educatorul:

- să-şi modifice relaţiile cu finalităţile, curriculumul, cu educaţii, cu metodologia de instruire şi de educare;
- să-şi asume noi roluri la nivel de leadership;
- să ancoreze instruirea în contexte variate cu centrarea pe învăţare prin explorare independentă sau prin interactivitate;
- să prelucreze conţinutul dat după eficienţa învăţării fiecarui educat;
- să-1 raporteze la aplicarea teoriei în diverse probleme, situaţii practice efective;
- să realizeze verificări în situaţii complexe, care să mobilizeze şi să integreze achiziţiile învăţate, pentru a dovedi împlinirea formării competenţelor.

Raportarea la curriculum ca element fundamental al contextului pedagogic facilitator pentru centrarea pe educat, arată rolul prioritar al experienţelor de învăţare prin folosirea conţinutului dat, a posibilităţilor de includere de alternative metodologice care să le susţină, cum sunt (Joiţa, 2010, p. 109):

• aprofundarea diagnozei obiectivelor la nivelul diferenţierii;

• responsabilizarea în rezolvarea de sarcini;

• organizarea secvenţelor învăţării pe unităţi optime şi timp mediu;

• facilitarea de multiple activităţi de cunoaştere directă, independentă, prin cercetare;

• antrenarea fiecărui educat în a-şi proiecta eficient, responsabil propria activitate;

• prevederea şi de activităţi pe grupuri mici, în clasă sau în afara ei, sau prevederea de activităţi în perechi;

• proiectarea de jocuri competitive;

• proiectarea de sarcini problematizate;

• asumarea de diferite roluri;

• utilizarea de variate proceduri, tehnici pentru descoperire;

• căutarea de comparaţii, clasificări, generalizări, configuraţii;

• aplicarea apoi în alte diferite situaţii;

• îmbogăţirea lecturii pe temă sau interdisciplinară în lărgirea înţelegerii;

• recursul la prezentări multimedia;

• prezentarea liberă de către elevi a rezultatelor;

• recursul la dialogul socratic în clasă sau afară;

• redactarea rezultatelor folosind variate limbaje;

• organizarea informaţiilor şi a rezultatelor în structuri tematice codificate, pentru organizarea acumulărilor şi refolosirea lor în alte contexte ulterior (alcătuirea de portofolii),

• formularea de întrebări, reflecţii, ipoteze asupra procesului şi a rezultatelor învăţării.

Faţă de realizarea curriculumului clasic (centrat pe conţinut, pe predare-transmitere), educatorul, ca semn al înţelegerii noii paradigme, îşi asumă noi roluri metodologice şi îl



interesează atunci ce tipuri de activităţi să conceapă, ce climat să creeze în clasă, cum să sprijine învăţarea, cum să relaţioneze cu clasa, cum să-şi definească stilul.

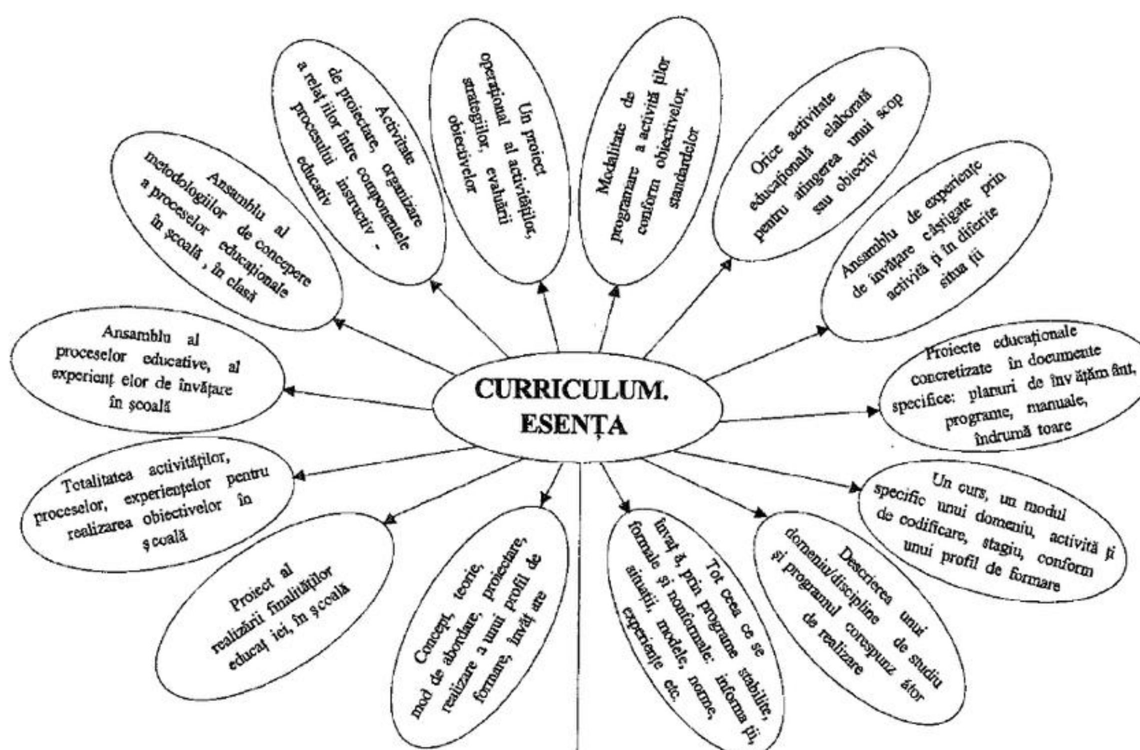
Aceste modificări metodologice îl pot reorienta pe educator în formarea educaţilor pentru centrarea pe învăţare şi astfel:

- să prevadă variante ale elementelor curriculumului clasic pentru a fi abordate de către diferiţii educaţi;
- să organizeze diferite procese şi situaţii adecvate pentru înţelegere;
- să prevadă alternative de conţinuturi şi metodologia pentru fiecare obiectiv propus în curriculum;
- să conceapă modele de evaluare pe criterii diferite după obiective şi particularităţi;
- să prevadă aplicaţii diversificate şi differentiate;
- să regândească arhitectura curriculumului pentru diferite abordări de realizare (configuraţii sintetizate după particularităţi sau aşteptări, arii experienţiale variate pe obiective).

Schimbarea funcţiei conţinutului curricular poate fi raportată la prelucrarea, adaptarea la înţelegerea fiecărui educat, învăţarea prin înţelegere la dezvoltarea şi afirmarea capacităţilor cognitive prin învăţarea de către educat.

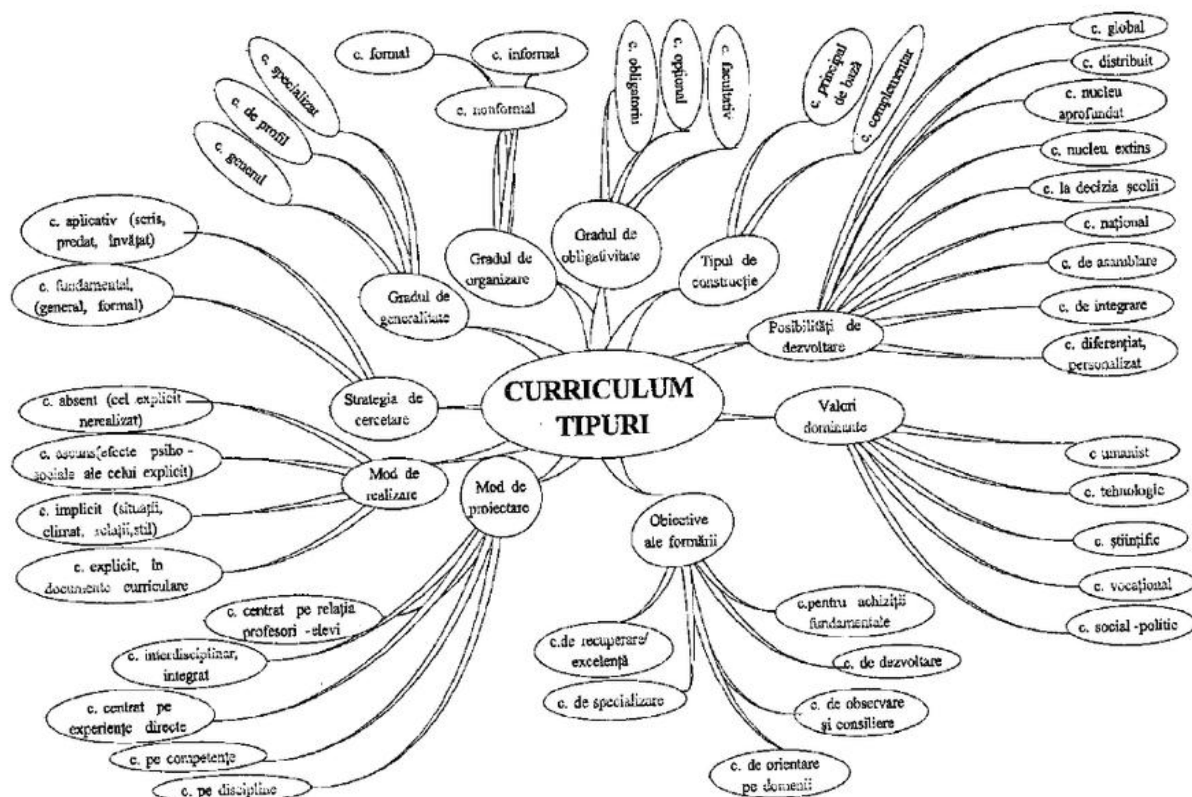
IV.4. Aplicaţii

Sarcini: Pentru a exprima înţelegerea relaţiei între accepţiile date conceptului de curriculum, exprimaţi întâi prin cuvinte-cheie esenţa accepţiilor inventariate în textul-suport şi schema de mai jos. Apoi ordonaţi-le de la general la particular.



Sursa: Joiţa, 2010, p. 378.

Sarcină: Folosind textul suport şi schema de mai jos, alegeţi, decideţi şi argumentaţi posibilitățile pe care credeţi că le veţi avea ca profesori pentru aplicarea acestora la clasă.



Sursa: Joița, 2010, p. 379.

V. CURRICULUM CENTRAT PE COMPETENŢE ÎN DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A EDUCATORULUI

Managementul strategic al curriculmului priveşte elaborarea politicii curriculare la nivel naţional de formare iniţială şi continuă a profesorilor, în proiectarea şi elaborarea produselor oficiale specifice privind această pregătire, în adoptarea de decizii de implementare.

V.1. Un deziderat: profesionalizarea cadrelor didactice

În noua practică şcolară se impune cu necesitate profesionalizarea cadrelor didactice în condiţiile în care:

- instruirea este centrată pe elev;
- profesorul se implică în viaţa reală a clasei, prin adaptarea la context şi la diferenţele dintre elevi;
- se caută soluţii eficiente pentru depăşirea obstacolelor după criterii de performanţă;
- se caută alternative sau se facilitează, se susţine şi se coordonează construcţia învăţării în clasă.

Profesorul nu poate fi doar un simplu recipient al diverselor politici de reformare a educaţiei, ci trebuie să poată dovedi înţelegerea lor - prin capacităţi - şi aplicarea lor critică şi creatoare - prin competenţe, în condiţii contextuale concrete. De aceea, este necesară restructurarea pregătirii profesorului, prin precizarea unor noi standarde pentru formarea,



evaluarea şi dezvoltarea lui profesională continuă. În prezent, în învăţământul din România se impune o redefinire a competenţelor pedagogice ale profesorului în termeni de:

- cunoştinţe ştiinţifice;
- abilităţi practice;
- noi roluri ale profesorului şi ale elevilor;
- organizare şi proceduri pedagogice argumentate de calitate şi de eficienţă;
- noi relaţii interpersonale profesori-elevi;
- o cultură a profesionalizării.

Locul dezvoltării profesionale a profesorului se află la intersecţia dintre schimbările în educaţie, dezvoltarea profesională şi perfecţionarea în şcoală.

Competenţele pedagogice se bazează pe cunoştinţele ştiinţifice (a şti) şi pe cele proedurale (a şti să faci) pentru ca profesorul să gestioneze efficient situaţiile profesionale reale pe categorii de activităţi: cum să le folosească, să le combine, să le prelucreze, să le interpreteze, să ia decizii, să le coreleze, să le sistematizeze, să formuleze noi ipoteze şi variante de soluţionare, să le utilizeze în argumentare, să formuleze reflecţii. În definirea competenţelor trebuie reliefată capacitatea de a mobiliza într-un ansamblu resursele cognitive asimilate. Acestea pot fi transpuse pragmatic, în conformiate cu particularităţile contextului, pentru a fi valorizate adecvat, fiind însoţite de responsabilitate ca atitudine.

Rolurile şi ompetenţele de bază ale profesorului:

- angajează elevii în experienţe de rezolvare a unor conflicte negative, cu formularea proprie de ipoteze şi rezolvarea prin colaborare;
- încurajează şi acceptă autonomia, initiativele elevilor;

- încurajează dialogul, valorificând răspunsurile în sinteza finală;
- utilizează variate informaţii şi surse primare, pentru căutare independentă sau colaborare;
- încurajează descoperirea de noi interpretări, noi probleme deschise, cu punerea de întrebări;
- utilizează o terminologie cognitivistă, pornind de la procesările mentale variate, în construirea sarcinilor de învăţare;
- sprijină drumul propriu de înţelegere a conceptelor, urmărind ca răspunsurile să reflecte propriile idei, construite independent sau în grup;
- adaptează curriculumul dat la situaţii, la probleme reale etc.

Prin profesionalizare profesorul tebuie să dovedească depăşirea rutinei profesionale, trebuie să-şi afirme creativitatea, să demonstreze puterea de reflectare continuă şi critică, să participe la deciziile şcolii.

Ceea ce interesează în evaluarea profesorului acum sunt următoarele aspecte:

- ce poate aplica şi cum, din ceea ce ştie în domeniu;
- cum şi cu ce îşi creează şi îşi dezvoltă contextul necesar construirii cunoaşterii;
- cum îşi mobilizează cunoştinţele pedagogice;
- cum se implică în rezolvarea situaţiilor problematice reale;
- cum comunică şi colaborază cu elevii;
- cum îşi rezolvă cu success rolurile manageriale.



Un profil dezirabil de competență al profesorului

ROLURI	COMPETENȚE ȘI INDICATORI	NIVEL AȘTEPTAT
A. ROLURI ȘI COMPETENȚE GENERALE CARE ASIGURĂ REUȘITA PROFESIONALĂ		
A.1. Să ofere elevilor un model de abordare științifică a cunoașterii și a interpretării realității	**1. Competență științifică generală:** - cunoștințe, concepte de bază, principii privind pregătirea de specialitate, utilizate din postura de expert; - cunoștințe, concepte de bază, principii privind pregătirea pedagogică, pentru a rezolva profesionist situațiile specifice; - studiu individual continuu, prelucrare critică proprie a datelor, formulare de ipoteze și soluții interpretative; - cunoștințe privind metodologia științifică de cunoaștere, cercetare; - formularea de interpretări și susținerea lor cu argumente pertinente; - comunicare corectă, eficace, riguroasă, oral și în scris, a propriilor idei;	- să dovedească clar înțelegerea, utilizarea conceptelor și a cunoștințelor în practicarea profesiunii; - să aprecieze critic nivelul pregătirii sale științifice, limitele și să contureze soluții.

A.2. Să realizeze instruirea centrată pe elev	**2.** **Competență pedagogică** - cunoştinţe procedurale privind aplicarea în practică a datelor teoretice pedagogice; - propunerea de alternative în realizarea înţelegerii problemelor noi; - focalizare pe construirea cunoaşterii de către elevi şi nu pe transmitere, însuşire necritică; - stimularea aplicării normelor ştiinţifice de către elevi, sprijinind afirmarea autonomiei, initiativei lor; - pecizarea criteriilor de bază pentru construirea înţelegerii de către elevi,într-un climat deschis, colaborativ; - stabilirea relaţiei între cunoştinţele prescrise în programă şi cele anterioare ale elevilor, cu valorificarea lor în noua constructivă cognitivă; - promovarea unor măsuri de facilitare, de motivare, de antrenare, de diferenţiere, de utilizare a erorilor şi a obstacolelor ca probleme de rezolvat şi de evaluare a progresului.	- să ilustreze rolul diferitelor cunoştinţe procedurale didactice în aplicarea celor teoretice, în rezolarea variată a situaţiilor reale de construcţie a cunoaşterii

A.3. Să concează un context al instruirii care să valorizeze rolul diferitelor resurse implicate în construirea cunoaşterii	**3. Competenţă culturală generală:** - cultură generală de bază, ca support pentru cea de specialitate, fundamentată trans- şi interdisciplinar; - identificaea elementelor de bază ale culturii: cunoştinţe, idei, modele, practice, norme atitudini, credinţe, factori, acumulări procedurale, semnificaţii, simboluri, tradiţii, criterii de valorizare, sensuri ale relaţilor; - considerarea educaţiei ca support, rezultat, fenomen cultural cu fundamentare axiologică; - deschiderea la noutate, schimbare, adaptare, participare, dezvoltare; - devenirea ca professor – model cultural pentru elevi: analist, critic, interpret.	- să probeze propria sa formare culturală.
A.4. Să asigure condiţii, resurse	**4. Capacităţi cognitive formate şi exersate** - prelucrarea primară a informaţiilor, în baza receptării lor directe, eficiente şi	- să ilustreze propria sa capacitate cognitivă, pe categorii de mecanisme

de explorare direct şi de colaborare pentru exersarea mecanismelor mentale implicate în cunoaştere	variate, prin explorare direct; - formarea imaginilor mentale neceare înțelegerii prin reprezentare, esențializare, relațioare, organizare personalizată; - utilizarea mecanismelor mentale abstracte de categorizare, conceptualizare prin structurare, argumentare, relaționare, integrarea informațiilor din diferite surse şi formularea lor; - utilizarea mecanismelor mentale în rezolvarea de probleme, prin formulare de întrebări şi ipoteze, alternative de soluționare; - luarea de decizii după o amplă prelucrare mentală, comparare de alternative, raționare în context, anticipare a consecințelor lor; - realizarea unor construcții mentale pentru interiorizare şi păstrare în memoria de lungă durată, transfer; - afirmarea explicită a capacității de reflecție; - utilizarea capacităilor metacognitive în	mentale; - să formulize sarcini cognitive pentru elevi şi să prevadă erori, obstacole tipice, pe care apoi să le rezolve; -să conceapă un proiect propriu de dezvoltare şi utilizare a metacogniției în autoformarea ca professor.

	formarea ca professor şi apoi a elevilor, incluzând problematica autocunoaşterii, autoevaluării şi autoformării.	
B. ROLURI ŞI COMPETENŢE IMPLICATE ÎN MANAGEMENTUL INSTRUIRII ÎN CLASĂ		
B.1. Să proiecteze, să planifice, să prevadă condiţiile şi realizarea învăţării	**1.Competenţa de a prevedea un context adecvat, de a-l analiza critic şi de a-l utiliza:** - prevederea mediului pedagogic necesar învăţării: unitatea de instruire, obiective specifice, situaţii, experienţe; conflicte cognitive, ipoteze de rezolvat, resurse variate, instrumente de sprijin, criterii de evaluare a progresului, elemente manageriale, restricţii, oportunităţi, corelaţii; - acumularea diferitelor informaţii cu tratarea lor complexă: logic, sistemic, critic, problematizant, situaţional; - efectuarea evaluărilor iniţiale în raport cu aşeptările de success ale elevilor; - cuprinderea echilibrată a conţinuturilor pe obiective, combinarea cunoştinţelor declarative, procedural, de transfer, de	- să formuleze argumente ce solicită un context specific pentru o învăţare eficientă; - să precizeze criteriile şi modurile în care va costrui în mod specific un asemenea context la specialitatea sa; - să analizeze critic cerinţele unui proiect dat şi să propună soluţii de perfecţionare.

	corelare; - prelucrarea conţinutului curricular dat şi prezentarea lui initială ca scheme, situaţii problematice, ipoteze, cazuri; - alcătuirea portofoliului proiectării activităţii.	
	2.Competenţa de a prevedea variante metodologice şi de desfăşurare a instruirii în clasă: - alternarea modurilor de proiectare, după context: prin descrierea proceselor, prin anticiparea obiectivelor, prin conceperea relaţiilor între elemente, prin aplicarea strategiilor specifice, prin interpretarea proprie a căilor de rezolvare; - adaptarea sarcinilor la stilul propriu al elevilor de construire a rezolvării, iar nu prescrierea lor; - oferirea de oportunităţi şi instrumente pentru căutare proprie, reflective; - valorificarea reprezentărilor, experienţelor, ipotezelor, situaţiilor	- să propună variante de proiectare;

	reale anterioare; - prevederea de situații, metode, instrumente diversificate penru formularea de multiple abordări, interpretări ralizate individual sau în grup.	
	3. Competența de a prevedea și de a rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți: - anticiparea, combinarea mai multor căi de rezolvare a sarcinilor prin adaptarea la indicatorii elementelor contextului prevăzut; - combinarea diferitelor metode de proiectare, pentru o soluționare apropiată datelor contextului: analiza de sarcină, reprezentarea grafică, compararea de situații, elaborarea prin cooperare; - pregătirea și introducerea în activitate de scheme, cazuri, situații, conflicte cognitive, concept relevante de înțeles; - echilibrarea rolurilor manageriale ale profesorului cu cele de implicare activă	- să argumentze cum influențează metodele de proiectare modul de prevedere al desfășurării activității didactice.

	a elevilor în construcția învățării; - prevederea corelării, structurării construcției individuale cu cea prin cooperare; - integrarea proiectului de lecție în unitatea de instruire/temă/modul, pentru lărgirea contextului pedagogic; - efectuarea, pe parcurs, de reflecții, analize care să determine decizii metodologice acționale.	
	4. Competența de a prevedea și de a rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți: - analiza critică a datelor contextului, valorificarea experienței anterioare a elevilor, pentru a sesiza situații problematice, erorile și dificultățile ca noi puncte de plecare; - rezolvarea dezechilibrului între atenția acordată factorului cognitiv în construcția învățării și a celor afectiv-motivaționali, atitudinali, voliționali, sociali; - prevederea explicită a metodelor variate de comunicare pentru menținerea	- să distingă rapid disfuncțiile și să le amelioreze.

	climatului psihosocial adecvat construcţiei, manifestării libere a elevilor, afirmării rolurilor manageriale ale profesorului; - diminuarea unor limite: nesiguranţa derulării activităţii, greşita înţelegere a libertăţii de către elevi etc.	
B.2. Să organizeze, ordoneze elementele contextului mediului pedagogic al activităţii	**1. Competenţa de a facilita utilizarea resurselor pentru demersul din clasă** - facilitarea formulării de întrebări, găsirii cuvintelor-cheie, formulării de ipoteze de către fiecare elev; - facilitarea utilizării noilor tehnologii de informare şi comunicare (multimedia, Internet); - utilizarea feedbackului pentru sesizarea obstacolelor noi şi crearea de facilitate pentru continuarea demersului didactic; - explicitarea oportunităţilor de învăţare exploratorie directă, individuală sau în grup; - cearea climatului de participare activă, de comunicare, de colaborare, de autocorectare;	- să ilustreze modalităţi pe care le-ar include într-un context de învăţare pentru a facilita afirmarea elevilor săi; - să exemplifice situaţii de facilitare a construirii înţelegerii, în întregul demers organizat astfel.

	- facilitarea aplicării obiective, responsabile a criteriilor de evaluare a progresului în învăţare.	
	2. Competenţa de a ordona raţional situaţiile, secvenţele în activitate: - analizarea şi dozarea adecvată a resurselor în economia construcţiei didactice: materiale didactice, informaţionale, de timp, umane, metodologice, manageriale; - integrarea eficientă a experienţelor anterioare a elevilor în context, acordându-se atenţie relaţiei formal-nonformal-informal în construirea soluţiei; - organizarea situării elevilor în cât mai variate situaţii reale/simulate, pentru multiplele efecte formative specifice; - combinarea tipurilor de relaţii de comunicare, manageriale, afective, în tot timpul rezolvării sarcinilor, pentru motivarea participării, afirmării, dozării efortului; - antrenarea fiecărui elev prin organizarea structurală a clasei:	

	distribuirea de respnsabilităţi şi roluri, diversificarea relaţionărilor, sprijinirea colaborării, prevenirea şi rezolvarea stărilor conflictuale, respectarea normelor de conduită civilizată în activitate, înţelegerea şi respectarea relaţiei autoritate-libertate.	
B.3. Să decidă, să opteze rational, efficient pentru o soluţionare adecvată a obiectivelor contextului	**1. Competenţa de a lua hotărâri, decizii în procesul construirii învăţării** - precizarea dimensiunilor procesului de ameliorare şi schimbare a desfăşurării proiectate iniţial; - utilizarea noilor decizii mai ales în cazul situaţiilor problematice pentru analiza şi depăşirea situaţiilor problematice, pentru analiza şi depăşirea contradicţiilor, cu prevederea clară a responsabilităţilor, sarcinilor, condiţiilor, procedurilor, timpului, aşteptărilor.	- să propună exemple de decizii pentru principalele tipuri de instruire şi să precizeze condiţii de eficienţă în ameliorare.
	2. Competenţa de a respecta procesul construirii unei decizii: - alegerea tipului de decizie care corespunde cel mai eficient secvenţelor de învăţare;	

	- utilizarea metodelor adecvate: formularea de alternative, analiza abaterilor, simularea decizională, tehnici de comparare şi combinare, punerea în balanţă avantaje/limite.	
B.4. Să coordoneze, să îndrume, să antreneze, să ghideze construirea înţelegerii şi învăţării în clasă	**1. Competenţa de a coordona resursele, acţiunile, metodele şi eforturile elevilor:** - armonizarea resurselor, a situaţiilor, a eforturilor, metodelor, a formelor de organizare, a etapelor, a timpului în activitatea de realizare a învăţării; - preîntâmpnarea indisciplinei, demotivării şi necolaborării elevilor; -	- să interpreteze relaţia coordonare-explorare direct sau autoritate-libertate.
	2. Competenţa de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înţelegerii, învăţării: - angajarea elevilor în căutarea, utilizarea de date şi în prelucrări mentale; - diversificarea situaţiilor şi a sarcinilor pentru diferenţiere; - soliciarea fiecărui elev în toate etapele învăţării;	- să exemplifice moduri proprii de ghidare a activităţii elevilor, în diferite situaţii de învăţare.

	- urmărirea evoluţiei elevilor, ca mentor; - implcarea elevilor în organizarea contextului şi a secvenţelor; - sprijinirea afirmării metacogniţiei, autocontrolului, autocorecţiei la fiecare elev.	
	3. Competenţa de a ghida, de a îndruma diferenţiat elevii - găsirea căilor de parcurgere a etapelor învăţării; - prevederea unor obstacole, erori, efecte negative; - desfăşurarea relaţiilor de colaborare în rezolvare, dezbatere, negociere.	- să controleze un model propriu acţional şi metodologic de îndrumare diferenţiată a elevilor, după capacităţile lor cognitive.
B.5. Să evaluze şi să regleze activitatea de învăţare	**1. Competenţa de a respecta eficient rolurile şi cerinţele evaluării:** - raportarea evaluării la celelalte roluri ale profesorului; - informarea asupra modului cum se realizează deciziile adoptate asupra tuturor aspectelor activităţii de învăţare; - stimularea elevilor prin respectarea	- să anticipeze şi să comenteze efectele nerespectării criteriilor şi metodelor de evaluare;

	unor cerinţe esenţiale: continuitate, obiectivitate, echilibrare, valorizare, personalizare;	- să propună dimensiuni, instrumente cu care să verifice şi să aprecieze progresul sau regresul elevilor, luând deciziile adecvate. -să valorizeze soluții pentru îndrumarea elevilor în afirmarea metacogniției.
	2. Competența de a diversifica metodologia evaluării: - analizarea critică, cauzală, comparativă a constatărilor; - -observarea continuă a elevilor în construiea înțelegerii, în relaționare; - îmbinarea diferitelor tipuri de verificare; - valorificarea şi formarea capacităţii de autocontrol, autoapreciere, autocorectare; - -oferirea de consultații elevilor pentru interpretări	
C. ROLURI ȘI COMPETENȚE DE RELAȚIONARE, IMPLICATE ÎN REZOLVAREA PROBLEMELOR EDUCATIVE, ETICE		
C.1. Să ilustreze în practica instruirii rolul motivaţiei şi	**1.Relația competență și dimensiunea motivational-atitudinală în abordarea învățării:** - utilizarea atitudinilor adecvate în	- să aprecieze critic şi

al atitudinilor	procesul de învățare: tact, toleranță, încredere, respect, exigență, sprijin, responsabilitate, empatie, acceptarea diferențelor, echitate, colaborare, preveirea stărilor conflictuale, acceptarea alternativelor, inițiative, spirit critic şi autocritic, valorizare; - sesizarea şi sprijinirea îndepărtării obstacolelor, prin conştientizarea la elevi a unor indicatori specifici: ezitare, neîncredere, ritm lent, prejudecăți, experiențe anterioare frustrante, neînțelegerea sarcinii, interes minor, dificultăți în exprimare, capacitate cognitivă slab afirmate.	constructiv rolul unor motive, atitudini pozitive şi negative, în rezolvarea de exemple, cazuri, exemple.
	2. Competența de a relaționa cu elevii, de a colaboa în clasă, în realizarea instruirii: - conturarea unei viziuni clare asupra particularităților psihosociale ale elevilor, pentru a putea stabili relații variate cu şi între ei, a construi situații de interrelaționare; - promovarea cunoaşterii, învățării şi ca rezultatul medierii sociale, al dialogului, al prevenirii unor perturbări diferit cauzate;	- să ilustreze şi să argumenteze implicarea relațiilor cu şi între elevi în câteva situații specifice din configurarea învățării în clasă; -să explice cauzal şi să propună soluții preventive şi de

	- asigurarea climatului favorabil relaţionării; - realizarea relaţionării chiar în construcţia cunoaşterii pentru asigurarea progresului; - valorizarea adecvată a feedbackului, căutarea informaţiilor asupra problemelor ivite, asupra evoluţiei metacogniţiei, a afirmării autoomiei în diversitate sau a initiative personale şi de grup.	ameliorare.
	3. Competenţa de a respeta aspectele etice şi de deontologie profesională: - afirmarea practică a respectării reale a principiilor şi normelor etice privind relaţiile interumane, cu atât mai mult în clasa de elevi; - apărarea şi respectarea normelor deontologice în cunoaşterea ştiinţifică; - afirmarea unor atitudini cum sunt: curiozitatea epistemică, onestitatea intelectuală, autonomia intelectuală, efortul, initiativa, responsabilitatea, cooperarea, pluralismul cultural, creativitatea;	- să identifice cele mai frecvente abateri de la normele etice în relaţioarea în clasă şi să propună soluţii; -să dezbată cu elevii şi colegii săi situaţiile de abateri de la deontologia cunoaşterii şi să propună soluţii corective.

	- afirmarea participării active în dezvoltarea sa profesională, prin integrarea în grupul de specialist şi de educatori, prin implicarea în dezbateri profesionale şi în cercetări pedagogice ameliorative.	
C.2. Să asigure condiţii pentru afirmarea relaţiilor de comunicare şi stimulare în clasă, în baza rolului de actor social în educaţie	**1. Competenţa de a provoca şi de a susţine comunicarea variată cu şi între elevi:** - să provoace dialogul în procesul cunoaşterii, rezolvării de situaţii, utilizând diferite limbaje pentru alternare, completare, fără a mai limita comuniarea la transmiterea de informaţii în lecţii; - să stimuleze afirmarea propriilor opinii, întrebări, ipoteze, proceduri, soluţii, dar să şi accepte diversitatea răspunsurilor, exemplelor, proiectelor; - participarea la dezbaterile în grup cu propria interpretare, argumentare, dar fără manipularea elevilor; - îmbinarea şi altenarea diferitelr forme şi reguli de comunicare, reţele organizate, strategii, roluri, stiluri personale, pentru activizarea tuturor	- să analizeze, să interpreteze critic, din perspective diferite, exemple de situaţii de comunicare din clasă; - să exemplifice, să interpreteze greşeli tipie produse în diferite situaţii de comunicare şi să propună soluţii de prevenire, de ameliorare.

	elevilor; - valorificarea critică a experienţelor şi informaţiilor, modelelor câştigate nonformal şi informal în dezbaterile iniţiale sau a celor prin utilizarea mijloacelor TIC.	
D. ROLURI ŞI COMPETENŢE IMPLICATE ÎN ACTIVITATEA DE REFLECŢIE ÎN ACŢIUNEA CERCETARE		
D.1. Să abordeze o atitudine reflexivă şi de cercetare pedagogică	**1. Competenţa de a formula reflecţii şi a le utiliza în instruire:** - includerea refleţiei între atributele esenţiale ale profesorului; adoptarea unei poziţii critice; - justificarea prelurării de date şi decizii luate; - identifică şi analizează erori sau dificultăţi; - sugerează multiple alternative de rezolvare; - ilustrează rolul diferitelor prelurări mentale în construcîia cunoaşterii; - utilizarea specifiă a reflecţiei în pregătirea contextului, în proiectare, rezolvarea situaţiilor, aplicarea	- să ilustreze că are capacitatea de a formula reflecţii ştiinţifice; - să comenteze într-un mod personal diverse opinii şi exerienţe.

	procedurilor şi relaţionărilor, evaluare şi perfecţionare. - comparaţii diversifiae, formularea de soluţii alternative, structurări şi restructurări, sinteze comentate, autoreflecţie critică asupra propriilor acţiuni, idei sau proceduri.	- să elaboreze un proiect de cercetare ameliorativ.
	2. Competenţa de a organiza, de a desfăşura şi de a valorifica acţiuni-cercetare în clasă, în baza abordării ştiinţifice, reflexive: - începerea formării competenţei de cercetare pedagogică, prin introducerea în bazele ei teoretice; - exersarea elaborării de proiecte de ceretare, cu respetarea criteriilor ştiinţifice specifice.	

Sursa: Joiţa, 2008, pp. 24-28

Profesorul trebuie să aibă competenţa de a adapta conţinuturile curriculare nucleu. Această adaptare nu se rezumă doar la construirea de programe care să enumere doar obiective, conţinuturi, strategii, standarde de evaluare, întrucât aceste patru dimensiuni suportă nuanţări:

(a) prioritare devin obiectivele pe termen mediu şi lung, întrucât accentual cade pe capacitatea de înţelegere, pe competenţele de aplicare şi rezolvare, pe schimbarea



motivației şi a atitudinii, ce nu pot fi evaluate imediat, ci doar li se pot aprecia calitativ evoluția, progresul, afirmarea;

(b) în conținutul tematic, pe lângă informațiile ştiințifice, teoretice şi aplicative, vor fi incluse şi fapte, situații, experiențe, exemple din activitatea reală, ca aplicații în care se regăsesc teoriile şi conceptele; pentru a ilustra câmpul problematic necesar, sistemul de interrelații interne şi externe, posibilitățile proprii de aprofundare sau interpretare se pot utiliza scheme, hărți conceptuale, reprezentări grafice, tabele comparative etc.

În definirea conținuturilor este important să ne raportăm la problematica valorilor transpuse didactic.

Ceea ce se învață este chiar cultură reală: informație, aplicație, valorizare, creație. În definirea conținuturilor, la diverse nivele de concretizare curriculară, se impune necesitatea de a respecta următoarele principii:

- echilibrarea valorilor;
- compatibilitatea;
- reprezentativitatea;
- interconexiunea;
- flexibilitatea.

(c) alternative metodologice de instruire pentu a rezolva diferite situații ale procesului didactic şi de a afirma stilul de proiectare şi de acțiune al profesorului, în raport cu condițiile contextului, dar şi reflecțiile formulate pe parcurs. De altfel, formarea competenței de reflectare este un obiectiv central al profesionalizării profesorului.

Formarea competenţelor pentru profesionalizarea didactică presupune şi dezvoltarea de cunoştinţe mobilizabile, care să faciliteze trecerea de la teorie la practică. Profesionalizarea educatorului se realizează în trei etape:

1. Identificarea şi construirea resurselor cognitive necesare, pentru cunoştinţele teoretice de bază;

2. Mobilizarea acestora în situaţii reale sau simulate, roluri, probleme deschise pentru cunoştinţele procedurale şi experienţiale;

3. Efectuarea de reflecţii proprii, în raport cu competenţele specifice, cu alternativele de soluţionare a diferitelor situaţii practice.

V.2. Rolul educaţiei nonformale în dezvoltarea competenţelor

Fără îndoială că învăţarea pe toată durata vieţii, într-o societate a cunoaşterii, nu se poate realiza doar prin intermediul şcolii. Educaţia formală se concretizează în acţiuni educative exercitate conştient, organizat în instituţii de învăţământ, obiectivele şi conţinutul acesteia fiind stabilite prin documente şcolare. Este educaţia care conferă siguranţa acumulării de cunoştinţe şi competenţe pentru dezvoltarea personalităţii (R. Tudorică, 2004, p. 70). La nivel european, se recunoaşte din ce în ce mai mult rolul educaţiei oficiale, dar şi avantajele educaţiei neoficiale, oferită de programele din afara sistemului de învăţământ. Experţii în educaţie vorbesc despre importanţa „depăşirii graniţelor" între educaţia oficială (formală) şi educaţia neoficială (informală şi nonformală).

Dacă educaţia informală se realizează prin influenţe educative spontane, prin care fiecare individ îşi formează atitudini, valori, abilităţi şi cunoştinţe prin intermediul influenţelor mediului său şi prin experienţa zilnică (familie, loc de muncă, magazine, mass-media ş.a.), educaţia nonformală se situează între educaţia oficială, conştientă şi educaţia spontană, informală.

Educaţia nonformală îşi are începuturile încă din timpul fondării educaţiei. În Dicţionarul Internaţional al Educaţiei întâlnim trei noţiuni corelate: educaţie formală, educaţie informală şi educaţie nonformală. Educaţia nonformală este definită ca fiind *„educaţia primită în afara şcolii sau în afara anilor afectaţi prin statutul şcolarităţii”*. Educaţie nonformală reprezintă orice *„activitate educaţională organizată în afara sistemului formal existent – fie că se desfăşoară separat sau ca un element important al unei activităţi mai largi – care este menită să răspundă nevoilor educaţionale ale unui anumit grup şi care urmăreşte obiective de învăţare clare”* (Costea O., Cerkez M., Sarivan L., 2009, p. 10).

Educaţia nonformală este reprezentată de activtităţile educative organizate de alte instituţii decât şcoala (muzee, biblioteci, cluburi ale elevilor etc.) şi se întemeiază pe recunoaşterea faptului că un număr însemnat din experienţele de învăţare ale oamenilor s-au desfăşurat în afara sistemului de educaţie formală (la locul de muncă, în familie, în diferite organizaţii). Educaţia nonformală are multiple avantaje, aceasta contribuind la dezvoltarea personală şi profesională a elevilor. Ea cultivă valori ale dialogului cultural şi civic, cum ar fi toleranţa, responsabilitatea socială, sau recunoaşterea voluntariatului. Activităţile extraşcolare promovează cooperarea, participarea, precum şi învăţarea prin experienţă (R. Tudorică, 2004, p. 72), în cadrul acestora tinerii fiind încurajaţi să gândească, să ia atitudine.

La nivel european, dintre modalităţile frecvent întâlnite în cadrul activităţilor nonformale amintim: învăţarea prin cooperare, participarea, învăţarea experienţială, facilitarea.

Componentele esenţiale ale cooperării sunt interacţiunea faţă în faţă, responsabilizarea individuală şi în grup. În literatura de specialitate se arată că învăţarea prin cooperare duce la competenţă socială şi respect de sine, în contrast cu învăţarea competitivă, care promovează egoismul, aroganţa învingătorului, lipsa de respect faşă de ceilalţi.

În ceea ce priveşte participarea, prin intermediul acesteia se dezvoltă competenţe diverse care au în vedere luarea de decizii, empatia, respectul faţă de ceilalţi, asumarea

responsabilităţii pentru propriile decizii. În acest fel tinerii iau decizii cu privire la modul în care vor învăţa.

Învăţarea experienţială se realizează prin activităţi care presupun participare şi implicare, rezultatul regăsindu-se în experienţa de învăţare (cognitivă şi afectivă). Aceste activităţi ajută oamenii să fie motivaţi să înveţe, să-şi dezvolte cunoştinţele, aptitudinile prin intermediul jocului, să se schimbe, să se implice, să-şi asume responsabilitatea, să se solidarizeze cu ceilalţi (R. Tudorică, 2004, p. 72).

Referitor la ultima dintre modalităţile amintite, facilitarea, aceasta pune în evidenţă rolul celui ce îndrumă activităţile extracurriculare de a-i ajuta pe oameni să descopere cât de multe cunoştinţe au, să-şi descopere propriul potenţial.

Prin intermediul activităţilor specifice educaţiei nonformale, fiecare individ se poate manifesta liber, nefiind supus anumitor constrângeri specifice educaţiei formale, de tipul:

- neîncrederea în posibilităţile elevilor;
- comunicarea doar cu anumiţi elevi;
- blocajul datorat experienţelor negative anterioare;
- conflicte interpersonale şi de grup în clasă;
- posibilităţi reduse de stimulare a elevilor;
- formularea de concluzii pripite, parţiale;
- lipsa unui feed-back organizat, valorificat, diversificat ((R. Tudorică, 2004, p. 72).

În România, cadrul juridic de realizare a educaţiei nonformale este stabilit prin Ordinul nr. 5.567/7.10.2011 al ministrului educaţiei, cercetării, tineretului şi sportului, pentru aprobarea Regulamentului de organizare şi funcţionare a unităţilor care oferă activitate extraşcolară. Potrivit art. 4 din Regulament, educaţia nonformală are ca scop dezvoltarea şi diversificarea

competențelor-cheie şi formarea competențelor specifice în funcție de domeniul şi profilul activitătii extraşcolare. În art. 5 se stabileşte că antepreşcolarii, preşcolarii şi elevii beneficiază de educație nonformală prin activităti educative extraşcolare, realizate în cadrul unităților de învătământ preuniversitar de stat sau private, în palate şi cluburi ale copiilor, în tabere şcolare, în baze sportive, turistice şi de agrement sau în alte unități acreditate în acest domeniu, indiferent de condiția socială şi materială, de sex, de rasă, de naționalitate, de apartenența religioasă, fără restricții care ar putea constitui discriminare ori segregare.

Conform regulamentului, activitatea educativă extraşcolară se desfăşoară, în afara orelor de curs, în spații aparținând unităților de învătământ, în palatele şi cluburile copiilor, în tabere şcolare, în baze sportive, turistice şi de agrement şi în alte locații educaționale, culturale, ştiintifice, sportive. Regulamentul mai precizează că în sistemul de învățământ de stat activitățile educative extraşcolare se desfăsoară, conform legii, în unităti de învătământ preuniversitar de stat, abilitate în domeniul educației nonformale, pe toată durata anului şcolar şi a vacanțelor şcolare (art. 7). Regulamentul conține două anexe cu privire la organizarea şi funcționarea palatelor şi cluburilor copiilor şi organizarea activității educative extraşcolare în alte unități şi instituții de stat sau private acreditate în domeniul educației nonformale.

Astfel, activitatea educativă extraşcolară organizată şi desfăşurată în alte unități/instituții de stat sau private acreditate care oferă educație nonformală poate fi de tip: cultural, civic, artistic, tehnic, aplicativ, ştiințific, sportiv, turistic, antreprenorial şi de voluntariat. Activitatea educativă extraşcolară organizată şi desfăşurată în alte unități/instituții de stat sau private acreditate care oferă educație nonformală poate consta în: proiecte şi programe educative, concursuri, festivaluri, expoziții, campanii, schimburi culturale de elevi, excursii, serbări, expediții, țcoli, tabere şi caravane tematice, dezbateri, sesiuni de formare, simpozioane, vizite de studiu, ateliere deschise etc. Prin crearea acestui cadru, se poate considera că în România, educația nonformală completează educația formală şi împreună susțin procesul de educație pe tot parcursul vieții.

În literatura de specialitate sunt menționate următoarele modalități de construire a capacităților, competențelor de înțelegere și acțiune unitară cu cele trei forme de educație (Joița, 2008, p. 104):

(a) formularea de întrebări și cerințe de clarificare: *Explicați cu propriile cuvinte ce înțelegeți prin...*; *Valorificându-vă propria experiență, ați putea mai multe despre...?; Cum ați proceda în a ajuta elevul să înțeleagă dacă...?; Ce sugestii puteți formua în legătură cu...?*

întrebări de mediere: *Mereu există și o altă cale prin care se poate...?; Formulați ipoteze despre ce credeți că s-ar întâmpla dacă...?; Dacă orice acțiune poate fi ameliorată, ce criterii am putea folosi?; Cum v-ați dori să acționați ca professor dacă...?*

(b) acțiuni:

- întâlniri cu educatori nonformali sau părinți care să își exprime ideile despre cum înțeleg ei educația copiilor;

- vizitarea unor instituții organizatoare ale timpului liber al elevilor;

- inventarierea rezutatelor obținute de elevi la diferite concursuri, întreceri sportive etc.;

Esența și realizarea educației nonformale:

- Circuit pedagogic situat în afara casei: cercuri pe discipline sau interdisciplinare, tematice sau transdisciplinare, ansambluri artistice, sportive, întrecri, concursuri, olimpiade școlare etc.

Circuit pedagogic situat în afara școlii:

Excursii, vizite, tabere, cluburi, universități populare, conferințe tematice, vizionări de spectacole, radio, televiziune etc.

V.3. Modelarea competențelor de centrare pe educat

Noua paradigmă orientează atenţia către dinamica generării de procese ale cunoaşterii directe către educat. Baza se regăseşte în aprofundarea behavioristă a paşilor învăţării, pentru câştigarea efectivă a experienţei de învăţare, de la introducerea în sarcină până la evaluare şi reglare, cu utilizarea feedbackului, sub dirijare a fiecărei secvenţe.

Noile metodologii propun antrenarea raţiunii pentru menţinerea contextului învăţării şi a conţinutului (dar pe secvenţe programate specific), ca suporturi pentru cunoaşterea structurală, pentru generarea reprezentărilor necesare memoriei de lungă durată, pentru favorizarea dispoziţiilor învăţării la fiecare educat, prin asumarea de noi roluri ale educatorilor.

În prezent, educatorii au nevoie de programe adaptate de dezvoltare profesională, noul mod de învăţare solicitând abordare interdisciplinară, noi instrumente de integrare a altor achiziţii sau a unor experienţe nonformale în curriculumul precizat, o raportare a cunoaşterii la contextul în care ea se face, o utilizare a gândirii critice şi reflexive.

Dacă educatorul înţelege esenţa abordării centrării pe educat, atunci va vedea nu pe educatul pasiv, care reacţionează la condiţiile de învăţare date, ci pe cel activ, altfel motivat, care să aibă posibilităţi şi oportunităţi diversificate de afirmare, de dezvoltare şi îşi va schimba diferitele aspecte ale activităţii sale de instruire (obiective, sarcini, roluri, limbaj, proiectare, metode, instrumente, relaţii, evaluare), cu accent pe facilitarea, îndrumarea, stimularea proceselor învăţării.

În acest context se pot evidenţia următoarele aspecte de ordin metodologic:

- Educaţii să beneficieze de materiale-suport distribuite, sintetizate şi accesibilizate, de instrumente pentru cercetarea şi manevrarea proprie a informaţiilor necesare.

Apoi ei să fie antrenaţi într-o varietate de dezbateri şi activităţi interactive, pentru a dobîndi flexibilitate în acomodarea cu educatorul şi cu ceilalţi; se recomandă ajustarea soluţiilor la particularităţile educaţilor, prin raportarea la aşteptări şi la standardele date, prin analiza critică a experienţelor realizate, prin folosirea reflecţiilor şi a feedbackului.

- Prioritatea acordată formării competenţelor necesare pentru învăţarea continuă, prin crearea mediului facilitator construirii cunoaşterii prin operare directă cu informaţiile şi cu materialele-suport date, prin utilizarea comunicării variate, a gândirii critice şi a rezolvării de probleme din contexte reale, prin evaluarea proceselor şi a metodelor, a progresului. Activitatea educatorului este mereu marcată de reflecţie, de relaţia dintre diagnoză-intervenţie-reglare, de identificarea şi folosirea erorilor, de oferirea de oportunităţi, de recursul la comunicare şi colaborare cu educaţii, de asigurarea serviciilor de sprijin, facilitare, consiliere, mentorat, încurajare curriculară şi extracurriculară.

Cercetări de metodologie practică au confirmat rolul unor metode de învăţare directă: studiul individual bazat pe diferite tehnici, studiul de caz, învăţarea în grup, dezbaterea, jocul didactic, alcătuirea de jurnale şi portofolii, efectuarea de listări şi reprezentări grafice, rezolvarea de sarcini în perechi, integrarea în discuţii-panel, redactarea de lucrări scrise, proiecte sau reportaje, interpretarea de roluri variate, apelul la autoverificare şi autoevaluare critică, formularea de reflecţii şi aplicaţii proprii, luarea de decizii, asumarea de responsabilităţi, iniţierea şi rezolvarea de cercetări individuale, apelul la modelare etc.

Dacă această orientare a metodologiei învăţării este către formarea competenţelor prin construirea înţelegerii, atunci putem găsi şi alte microparadigme derivate: cea a realizării de interrelaţii prin comunicare, a transferului de achiziţii şi competenţe anterioare a valorificării semnificaţiei achiziţiilor în contexte şcolare şi extraşcolare reale sau a deschiderii lor către alte activităţi, a metacogniţiei, a diferenţierii.

Metodele de învăţare activă sunt sprijinite şi de apelul la diferite proceduri în îndeplinirea noilor roluri ale educaţilor (individualizare, responsabilitate, angajare, colaborare, metacogniţie), ale educatorului (facilitare, reflecţie, feedback, verificare, proiectare, îndrumare, consiliere, stimulare, moderare). În faza schimbării de paradigmă pot apărea unele dificultăţi generate de rezistenţă, inconstanţă, şovăială, lipsă de experienţă. Totuşi, ele pot fi depăşite progresiv prin interacţiuni variate între cei implicaţi, prin antrenare, stimulare, prin valorificare a reuşitelor sau a erorilor.

Astfel, educatorul ajunge să îşi adapteze obiectivele, resursele, organizarea, proiectarea, strategiile, evaluarea şi să ofere suporturile necesare, strategiile de motivare, instrumentele. Iar educaţii sunt încurajaţi să-şi asume sarcini, responsabilităţi, acţiuni independente sau prin colaborare, pentru dezvoltarea prioritară a propriilor capacităţi şi competenţe.

Dintre teoriile care pot genera alternative de organizare şi desfăşurare a învăţării menţionăm (Joiţa, 2010, pp. 102-103):

- *Teorii asupra înțelegerii*, care văd în aceasta o primă condiţie a performanţei pentru că este cuplată cu spiritul critic al educatului. Acesta realizează mai uşor transferul în alte contexte, pătrunde în sensul şi semnificaţia informaţiilor, susţine afirmarea creativităţii asupra informaţiilor, aducând aspectele emoţionale în înţelegere. Aici sunt remarcate şi multiplele abordări ale înţelegerii: *teoria inteligențelor multiple* (Gardiner) sau *modelele de predare şi învățare bazate pe înțelegere* sau *teoria mediilor pentru învățarea deschisă* (cu plasarea în contexte autentice de rezolvare a problemelor, apoi cu decontextualizarea experienţelor de învăţare) sau *modelul proiectării pe baza învățării constructiviste*.

- *Teorii ale învățării bazată pe rezolvarea de probleme*, care insistă pe organizarea unui context, ce permite rezolvarea de probleme complexe şi punerea educatului într-un rol activ de construire a soluţionării euristice a problemelor slab structurate.

Relevante sunt următoarele modele: *învățarea prin acțiune directă* sau rezolvarea de scopuri bazate pe scenarii rezultate din experienţe relevante, cu prevederea de oportunităţi în dezvoltarea lor, care să aducă succesul sau *modelul adaptării învățării la dinamica şi flexibilitatea situațiilor* sau *modelul rezolvării problemelor prin colaborare şi cooperare*.

- *Teorii asupra implicării operațiilor superioare ale gândirii critice*, concretizate în modele de proiectare ale instruirii prin autoreglarea învățării sau de proiectare bazată pe cunoaşterea dificultăților, a dezavantajelor în învățare evidențiate de/la educaţi şi rolul facilitator al educatorului.

Diversificarea modelelor prin combinarea diferitelor teorii, rezultând mai multe variante de proiectare, ca alternative adaptate la educaţi, la context, la obiective, la conţinuturi, la management, la condiţiile concrete de aplicare a unei/unor teorii, dar şi cu efectuarea de generalizări interpretative în teorii explicative proprii.

- *Teorii asupra proiectării învățării pe teme predominant educative*, cu valorificarea intensivă a domeniului afectiv privind formarea atitudinilor, dezvoltarea inteligenţei emoţionale, formarea morală, dezvoltarea caracterului, dezvoltarea spirituală a adolescenților.

În literatura psihologică asupra învățării sunt considerate ca esenţiale 14 principii psihologice specifice (ca microparadigme), stabilite prin consens în cercetarea de psihologie educaţională (American Psychological Association - APA, 1990, 1997). Ele sunt considerate drept condiţii de bază în definirea modului de apropiere a elevului de specificul procesului învățării, cu accent pe contextul în care se realizează învățarea directă.

Aceste 14 principii determină diferenţele individuale manifestate în metodologia învățării şi confirmă că învățarea este neliniară, recursivă, continuă, complexă, relaţionată, naturală, stimulativă, formatoare.

Centrarea pe educat

(principii psihologice)

Factori cognitivi şi metacognitivi

Principii	**Caracteristici şi efecte**
Natura procesului învăţării	Educatul este antrenat într-un proces intenţionat de construire mentală, prin acţiune directă asupra informaţiilor şi experienţelor, în mod responsabil, organizat după tipul propriu de cunoaştere, după tipurile de învăţare antrenate.
Scopuri ale procesului învăţării	Ele asigură succesul în învăţare şi dau suportul pentru ghidarea instruirii, prin formarea reprezentărilor înţelese şi coerente asupra cunoaşterii şi a cunoştinţelor. Ele direcţionează strategia procesului, asigură continuitatea procesului până la succesul final prefigurat, asigură procesul construirii în timp a înţelegerii, echilibrează strategiile după categoriile de scopuri, clarifică formarea intereselor şi a aspiraţiilor, previn discontinuităţi în atingerea lor. Scopurile ghidează instruirea, managementul, strategiile de întelegere.
Construcţia cunoaşterii	Educatul are succes în noua învăţare dacă abordează cunoaşterea cunoaşterii ca o construcţie mentală, ca stabilire de relaţii între infonnaţii şi proceduri, experienţe variate, forme de învăţare. Sau apare ca modificare, reorganizare a datelor în aceeaşi arie sau arii diferite, pentru a realiza o bună înţelegere a diferitelor

	aspecte ale cunoştinţelor, a rezolva efectiv diferite sarcini, a-şi folosi maxim propriile particularităţi cognitive, abilităţi de cunoaştere. Educatorul ajută, îndrumă aplicarea strategiilor de construire, de integrare, de interpretare, de organizare, structurare a cunoştinţelor şi categorizare a lor.
Gândirea strategică	Succesul învăţării depinde şi de cum utilizează gândirea, folosirea raţională a strategiilor de cunoaştere în realizarea sarcinilor, în rezolvarea de probleme şi situaţii noi, cum formulează interpretări şi reflecţii proprii, cum adaptează metodele de cunoaştere, cum foloseşte feedbackul, cum se raportează critic la modele, cum stabileşte variate corelaţii. Educatorul nu transmite, ci îndrumă, facilitează, dezvoltă, aplică strategii, evaluează modul de cunoaştere, de învăţare.
Metacogniţia	Gândirea de după gândire oferă prilejul aprecierii critice a strategiilor folosite în învăţare, în cunoaştere, după monitorizarea şi selectarea operaţiilor mentale, facilitând astfel creativitatea şi gândirea critică. Arată nivelul realizării responsabile a învăţării, progresul realizat, nivelul dificultăţilor şi al neîmplinirilor mai ales procedurale, găsirea metodelor alternative de rezolvare. Educatorul sprijină autocunoaşterea acestor aspecte, oferă consiliere, îndrumare, contexte adecvate.
Contextul învăţării	Învăţarea este influenţată de factorii de mediu, inclusiv cei culturali, tehnologici sau de practici instrucţionale, pentru că învăţarea are loc într-un anumit context

	organizat şi valorificat de către educator. El susține interactivitatea educat - mediu, cu variabilele sale pentru a influenţa motivaţia şi strategia gândirii, a apropia educatul de sarcinile de învăţare prioritare în cunoaştere, a antrena abilitățile cognitive, a vedea impactul contextului asupra succesului învăţării.

Factori motivaţionali şi afectivi

Principii	**Caracteristici şi efecte**
Influenţele motivaţionale şi emoţionale asupra învăţării	Cât şi de ce este educatul influenţat de motivaţia pentru învăţare? Motivaţia învăţării este influenţată de starea emoţională individuală, de interese şi scopuri, de modul de gândire, de aspiraţii, dorinţe, expectanţe pentru succes, după obţinerea de informaţii asupra calităţii procesului desfăşurat. Acestea influenţează calitatea gândirii şi informării asupra procesului, facilitează învăţarea şi performanţa. În sens opus, este influenţată de emoţiile negative din învăţare, de anxietate, de insecuritate, de panică, care orientează spre sarcini minore, particulare.
Motivaţia intrinsecă a învăţării	Capacitatea de creaţie, gândirea flexibilă superioară, curiozitatea intrinsecă contribuie la motivarea internă a învăţării. Este facilitată, stimulată de sarcinile complexe, dificile şi noi, relevante pentru interesele personale, abilităţi, capacităţi şi constituie o cale de afirmare şi

	control.
Efectele motivației asupra efortului	Motivația determină concentrarea, efortul, dozarea, rezistența, mobilizarea fară coerciție, în rezolvarea sarcinilor. Efortul este indicatorul major al motivației învățării, pentru că investeşte energie, strategii optime, persistență în timp, cu atingerea sau depăşirea standardelor de înțelegere, ghidează activitățile practice, dezvoltă emoții pozitive, o mai bună percepție a sarcinilor care interesează.

Factori sociali şi de dezvoltare

Principii	**Caracteristici şi efecte**
Dezvoltarea influențelor asupra învățării	Se referă la dezvoltarea diferitelor oportunități sau restricții. Învățarea este rezultatul efectiv al dezvoltării diferențiale fizice, emoționale, sociale. De aici construcția diferențiată a sarcinilor, a mediului de învățare, a experiențelor reale, a implicării în comunitate, a limbajelor de comunicare şi de interrelaționare, a analizei diferitelor modele de integrare în contexte variate optimizate.
Influențele sociale asupra învățării	Învățarea este influențată de interacțiunile sociale, de relațiile sociale interpersonale, de comunicarea cu ceilalți. Educatorul să faciliteze oportunități adecvate acestora, să încurajeze flexibilitatea gândirii, competențele sociale, colaborarea în contextul

	instrucţional, climatul stimulativ, automotivarea, autoreglarea.

Diferenţele individuale

Principii	**Caracteristici şi efecte**
Diferenţele individuale în învăţare	Ele definesc alegerea strategiilor, abordărilor, abilităţilor de învăţare şi au funcţie prioritară în experienţele câştigate. Ele se referă la date ereditare, capacităţi, preferinţe, valori culturale câştigate în mediul propriu, la moduri de percepere a realităţii.
Învăţarea şi diversitatea	Se referă la diversitatea culturală, lingvistică, socială acumulate în timp şi care influenţează efectiv principiile învăţării, motivaţia. Are importanţă pentru construirea mediului de învăţare care să coreleze pozitiv cu această diversitate de influenţe anterioare, pentru integrare, acomodare.
Standarde şi evaluare	Ca părţi integrante ale procesului învăţării intră şi diagnosticul iniţial, dar şi monitorizarea pe parcurs şi verificarea finală. Ele oferă importante informaţii asupra proceselor, influenţelor, dinamicii, dificultăţilor procesului învăţării, a realizării scopurilor şi le analizează, adaptează noile soluţii oportune, resurse, sarcini, relaţii folosind feedbackul. Standardele arată atingerea aşteptărilor sociale precizate, la anumite etape, în termeni de performanţe, dar particular interesează

	realizarea progresului în raport cu acestea şi consecinţele acţionale diferenţiate.

Sursa: Joiţa, 2010, pp. 104-106.

Schimbările de bază în paradigma învăţării aduc în prim plan două probleme metodologice:

- cum să utilizeze educaţii aceste caracteristici şi în ce ordine;
- cum să fie concepute procesele şi strategiile adecvate.

Aceste noi procese şi strategii se învaţă şi ajung să aibă trei consecinţe metodologice, fiecare fiind determinată de anumiţi factori de succes, care trebuie activaţi:

- *ghidarea învăţării*; factori: respectarea diferenţelor de interese, abilităţi şi cunoştinţe prioritare, stabilirea adecvată a scopurilor învăţării şi comunicarea lor, o bună comunicare asupra strategiilor învăţării, toleranţa diferenţierii în iniţierea învăţării, coordonarea timpului de îndrumare şi sprijin, deschiderea spre noi strategii, sprijinirea metacogniţiei, controlul şi folosirea ei, folosirea reflecţiei în judecarea sistemului acţional);
- *recursul la învăţarea experienţială*; factori: interese, cunoaştere şi plan de acţiune ale educatului, dezvoltarea experienţei ca scop în sine, prevederea de scopuri şi de experienţe pe termen lung, învăţarea prin experienţă ca strategie-cheie, raportarea la experienţele acumulate în timp, învăţarea în grup, controlul metacogniţiei asupra activităţii, flexibilizarea maximă a strategiei experimentată pe noi scopuri, reflecţii şi evaluare critică a sistemului din perspectiva noilor căutări);
- *activizarea învăţării de către educator pentru construcţia diferenţiată a înţelegerii*; aceasta presupune găsirea de oportunităţi pentru a explicita scopul învăţării, pentru

folosirea strategiilor învăţării, controlul modului de învăţare al educatului, stimularea autoresponsabilizării pentru învăţare, pentru învăţarea independentă, dar şi găsirea oportunităţilor pentru autocontrol, autoevaluare.

V.4. Centrarea pe învăţare şi pe structura instruirii

Noua paradigmă a instruirii prevede crearea unui context, a unui mediu pedagogic adecvat pentru centrarea pe cel care învaţă, în care acesta are o deosebită responsabilitate în definirea modului de învăţare, în găsirea soluţiilor adecvate. Sunt create situaţii în care educatorul nu mai este în centru, dar există relaţii de continuă sprijinire, prin oferirea de condiţii diferenţiate. Astfel, se realizează un control asupra modului de învăţare.

Enumerăm în continuare câteva soluţii pentru construirea mediului:

- *context centrat pe cunoştinţe*, cu predarea clasică a educatorului, unde individualitatea se estompează în clasă, verificarea este comprehensivă, iar materialele folosesc prezentării conţinutului, educaţii sunt antrenaţi doar în aplicarea cunoştinţelor şi folosind terminologia specifică domeniului,

- *context centrat pe educat*, unde acesta îşi afirmă individualitatea intereselor, atitudinilor, aşteptărilor şi valorilor, urmăreşte sensurile limbajului disciplinei, ia decizii asupra a cât poate lucra, iar educatorul diferenţiază ajutorul dat educaţilor sau răspunde la întrebările lor în cunoaştere,

- *context centrat pe verificare-evaluare*;

- *context centrat pe aspectele sociale ale învăţării în clasă*, bazat pe asumarea de responsabilităţi în clasă, asumarea de riscuri în prezentarea aspectelor incorecte, angajarea în critica mediului, colaborarea cu educatorul, apelul la tehnologii pentru îmbogăţirea experienţei, antrenarea în proiecte comune, chiar includerea părinţilor.

Schimbarea modurilor de relaţionare educator – educat relevă dinamica relaţiei de putere pentru a echilibra rolurile sau ce beneficii sunt pentru ambele în diferite momente ale relaţiei de putere, dacă sunt compromise responsabilităţile profesionale (relaţia autoritate-libertate şi schimbarea rolurilor).

Noile roluri ale educatului se concentrează acum pe responsabilizarea în învăţare, prin afirmarea maturităţii intelectuale, a înţelegerii necesităţii de a rezolva sarcinile independent, a marcării contribuţiei sale la procesul de creare şi de menţinere a condiţiilor de promovare a autonomiei, a conştiinţei succesului, a determinării logice a consecinţelor, a aprecierii unei sarcini în raport cu realitatea.

Adaptarea procesului de evaluare a proceselor realizate, a calităţii învăţării şi nu doar a însuşirii simple a cunoştinţelor, înseamnă şi aprecierea nivelului reducerii stresului în experienţele de evaluare, cu introducerea elementelor de feedback formative.

V.5. Centrarea pe educat şi contextul clasei

Conceptul de clasă centrată pe educat (*Learner-Centered Classroom*), ca o expresie a modelului centrării pe educat (*Learner-Centered Model*), s-a conturat ca o reacţie la tradiţionalism, la behaviorism, la educaţia egalitară, la standardizare, exprimând, totodată, noile aşteptări ale societăţii, ale educaţilor privind (Joiţa, 2010, p. 111):

- ✓ nevoia de valorificare a valorilor individuale;
- ✓ nevoia de atingere a idealului dezvoltării fiecăruia;
- ✓ nevoia de înlăturare a diferitelor aspecte critice ale şcolii;



✓ nevoia de schimbare a climatului, a interrelațiilor din clasă, de realizare a unui management mai eficient în clasă;

✓ nevoia de pregătire pentru realizarea de performanțe în viața socio-profesională ulterioară;

✓ nevoia de dezvoltare a motivației;

✓ nevoia de facilitare a dezvoltării individuale în comunitatea clasei.

V.6. Centrarea pe educat și alternanța metodologică

Alternanța metodologică consideră că fiecare educat trebuie să respecte anumite condiții (Brossard, 1999, pp. 2-11, *apud* Joița, 2010, p. 113 *et passim*)):

• să colaboreze cu ceilalți pentru găsirea semnificațiilor prin dezbateri și confruntări;

• să lucreze în ritmul propriu și în modul său (stil, model mental, preferințe, parcurs de formare individualizat);

• să se implice direct în acțiunea de învățare prin metode active;

• să-și formeze propriile reprezentări ca dovadă a înțelegerii, a rezolvării unui conflict cognitive;

• să-și organizeze și să își monitorizeze propriul demers de învățare (metode: învățarea explicită a strategiilor, învățarea strategică, consiliere metodologică, recurs la explicații, actualizarea potențialului intelectual, program de activare a strategiilor cognitive, îmbogățirea instrumentală, metode de muncă intelectuală);

• să utilizeze achiziţiile în diferite şi multiple contexte (metacogniţie, aplicarea de proiecte interdisciplinare, rezolvarea de probleme complexe, transfer în situaţii noi);

• să acţioneze într-un mediu stimulant;

• să abordeze valori, sensuri;

• să recurgă la învăţarea de cunoştinţe care corespund intereselor proprii prin creaţie, prin gândire divergentă.

Educatul însuşi poate deveni interesat de efectele aplicării acestei noi abordări, realizând el însuşi sau prin cooperare:

• căutări independente de adaptare după interese, preferinţe sau contexte;

• formulări de ipoteze privind îmbunătăţirea modului de cunoaştere a unei teme;

• încercări de transformare a informaţiilor şi a experienţelor cunoscute în elemente de creaţie;

• verificarea accesului la noi texte, la noi situaţii, la proiecte autentice din realitate;

• asumarea unor anumite responsabilităţi sau iniţiative în clasă sau în afara ei;

• trăirea în comunitate de noi experienţe aplicative, de cunoaştere sau experienţe sociale, culturale, practice.

Diferenţierea activităţii este o notă intrinsecă, un principiu esenţial al noii paradigme privind instruirea, pentru că schimbarea de paradigmă în epoca informaţiei, a cunoaşterii cere învăţare activă şi, mai ales, personalizarea acestei învăţări. Cercetările psihologice confirmă rolul câtorva factori:

- al emoţiilor (pe fond neurospihic în activarea conexiunilor, ceea ce în educaţie înseamnă încurajare, trăire, context, motivaţie, inovaţie, pentru a evita insuccesul, frustrarea, pasivitatea, care blochează performanţa),
- al sprijinirii prioritare a formării şi afirmării gândirii critice, pentru a nu adopta pasiv diferite modele şi judecăţi date, pentru a găsi soluţii în viaţa reală, pentru a lua decizii rationale;
- al sprijinirii înţelegerii şi folosirii personalizate a diferitelor strategii de cunoaştere şi acţiune;
- al sprijinirii implicării mai diversificate în aplicaţii a informaţiilor;
- al sprijinirii depăşirii dificultăţilor individuale în cunoaştere.

Dacă educatorul înţelege noul context educaţional cerut, atunci el poate urmări progresul fiecărui educat în realizarea obiectivelor, îl poate ajuta în achiziţia personalizată a principalelor abilităţi de învăţare, dar îl şi ajută pee ducat să înţeleagă şi modul cum el însuşi să devină responsabil de alegerea metodelor şi de sprijinul dat, căci nu-i mai poate doar transmite direct sau impune clasic un anume mod de învăţare.

Aceste demersuri presupun:

- acţiunea instrucţională pe care o centrează pe educat;
- diferite servicii de susţinere a educaţilor (consiliere, mentorat, sprijinire, încurajare, antrenare în activităţi extracurriculare - dezbateri, lecturi publice, produse realizate şi confruntate, expoziţii etc.);
- verificarea, evaluarea după progrese şi rezultate particularizate, ca performanţe şi apoi după standarde.



V.7. Formarea şi afirmarea competenţelor de proiectare şi organizare

Principiile şi norme de elaborare a proiectelor **(programelor)** sunt :

- adaptarea sarcinilor la stilul propriu de învăţare a elevului;

- accentuarea sprijinirii înţelegerii proprii, prin flexibilitate cognitivă şi individuală;

- organizarea unui context care să ofere oportunităţi pentru reflecţie şi rezolvare;

- apelul la reprezentări din lumea reală, experienţe directe, studii de az pentru explorare, reflective, prelucrare, interpretare;

- tratarea informaţiilor de către elev în mod problematizat, critic, situaţional, creativ;

- proiectarea în variante strategice şi acţionale, potrivit nivelului şi aşteptărilor cognitive ale studenţilor;

- diversificarea instrumentelor metodologice ca puncte de sprijin;

- prevederea de situaţii de valorificare a experienţei anterioare (cognitive, procedural, nonformale, informale, interdisciplinare);

- precizarea criteriilor de success şi de progress, pe sarcini şi situaţii de învăţare;

- prevenirea influenţelor perturbatorii asupra construirii înţelegerii;

- conturarea momentelor de evaluare calitativă, de progress;

De asemenea, trebuie evidenţiate avantajele proiectării bazate pe competenţe:

- elevii nu mai sunt obligaţi să especte un anumit ritm de lucru, comun tuturor;

- toţi elevii progresează potrivit ritmului şi stilului propriu de învăţare;

- o mai bună şi mai eficientă raportare la diversitatea de situații, în care se poate desfăşura una şi aceeaşi activitate didactică;

- adaptarea la specificul situației, al contextului, atât al profesorului, cât şi al elevilor;

- permite profesorului să insiste pe elementele mai puțin înțelese, mai puțin fixate şi consolidate;

- accentul cade pe formarea de competențe;

- accentuează rolul activității în grup;

-diversifică rolurile profesorului şi ale studentului;

- diversifică variantele acționale ale profesorului şi ale elevului;

- implică instruirea prin comunicare, prin colaborare/cooperare.

Abordări alternative pentru flexibilizarea proiectării

Criteriul	**Paradigma instrumentală**	**Paradigma comunicativă**	**Paradigma pragmatică**	**Paradigma artistică**
Analiza	▪ măsurarea scopurilor; ▪ precizarea proceselor	▪ negocierea scopurilor; ▪ stabilirea unei platforme prin consens.	▪ clarificarea problemei şi specificarea pentru utilizatori; ▪ evaluarea prototipurilor.	▪ clarificarea problemei şi a specificațiilor; ▪ integrarea în particularul creativ
Design şi dezvoltare	▪ specificarea designului este rezultatul fazei de analiză; ▪ prototipul asamblează produsele finale ale variantelor posibile	▪ specificațiile designului sunt rezultatul deliberărilor; ▪ prototipul există material sau ca idee de perspectivă.	▪ speificațiile designului arată evoluția evaluării prototipului; ▪ prototipurile sunt adaptate de către practicieni.	▪ specificarea arată creativitatea proiectantului; ▪ produsul este perfecționat ca formă, redare.

Implementare	▪ aplicaea designului depinde de calitatea proiectului, de modul de încorporare în contextul real.	▪ aplicarea arată rolul exprimării opiniilor, alternativelor în design şi în evaluarea proceselor	▪ aplicarea oferă găsirea de oportunităţi pentru evaluarea rezultatelor.	▪ aplicarea testează ideile utilizatorilor în adaptarea creativă.
Evaluare	▪ verifică calitatea rezultatelor prin raportare la standarde, la calitate; ▪ confirmă puncele tari şi slabe.	▪ verifică calitatea rezultatelor prin negocierea criteriilor standard; ▪ arată suportul deliberativ în apreciere	▪ verifică calitatea rezultatelor după criterii practice; ▪ arată specificul viitorului design.	▪ verifică alitatea rezultatelor prin raportarea standard la modul de adaptare proprie.
Puncte tari	▪ prevede designul şi mecanismele elaborării lui; ▪ prevede utilizarea comunicării ca instrument; ▪ facilitează documentarea ca bază a proiectăriiş ▪ indică procesele necesare învăţării; ▪ prevede efectele măsurării şi aprecierii criteriale.	▪ oferă motive pentru marcarea intrărilor; ▪ arată construcţia progresivă a proiectului; ▪ abordează problema şi soluţiile din diverse perspective; ▪ pot genera rezultate variate şi de performanţă.	▪ sprijină econmisirea eforturilor utilizatorilor prin prototipuri date; ▪ devine aşa mai eficient; ▪ ajută la crearea de noi specificaţii proiectului; ▪ şi educaţii pot contribui la definirea finală a proiectului	
Puncte slabe	▪ scopurile sunt descrise doar la	▪ nu se respectă baza teoretică; ▪ se resimt dificultăţile	▪ apare un potenţial risc conflictual	▪ proiectarea şi managementul sunt obscure ca procese;

	începutul proiectului, nu şi pe parcurs; ▪ ignoră factorii care influenţează realizarea obiectivelor; ▪ poate fi ineficient; ▪ produsul poate fi considerat ca nerealist în practică.	comunicării; ▪ abilităţile de proiectare pot deforma discuţiile; ▪ cere un timp mai mare de formulare; ▪ dificultăţi în determinarea formei finale.	între opiiile profesorilor. ▪ Poate fi ineficient din cauza erorilor în aplicare; ▪ Educatorii pot revizui rezultatele şi în alt mod; ▪ Măsurarea efectelor este dificilă în lipsa clarităţii punctelor de plecare.	▪ Există riscul focalizării doar pe ideile date în modelul standard; ▪ Procesele pot fi articulate, prin neraportarea la specific.

Sursa: Joiţa, 2010, pp. 173-175.

Modele alternative în proiectare

Modelul designului pe evenimente instrucţionale (Briggs, 1977, *apud* Joiţa, 20010, pp. 177-181)	
1. Captarea şi controlarea atenţiei;	
2. Informarea elevilor asupra rezultatelor aşteptate;	
3. Stimularea actualizării capacităţilor prealabile;	
4. Prezentarea stimulilor proprii sarcinii de învăţare;	
5. Dirijarea învăţării şi oferirea unor îndrumări;	
6. Asigurarea conexiunii inverse;	

7. Aprecierea performanţei;	
8. Asigurarea posibilităţii de transfer;	
9. Asigurarea păstrării în memorie.	
Modelul învăţării generative, ca model constructivist (Wittrock, 1990, 1992, *apud* Joiţa, E., 2006, pp. 164-165)	
1. Reactualizarea informaţiilor şi a experienţelor anterioare, pentru a asigura baza de plecare, prin revederi, repetiţii, aplicaţii;	
2. Integrarea noilor informaţii în această bază, pentru a fi transformate, prin sinteze noi, parafrazări, generarea de întrebări şi exemple, de analogii, metafore, reflecţii,	
3. Organizarea acestor idei în reţele, categorii, liste, hărţi conceptuale, scheme;	
4. Elaborarea ideilor de sinteză, a argumentelor ordonate, alcătuirea de lucrări finale, elaborarea de decizii, programe, proiecte de acţiune.	
Modelul ICON (Interpretation Construction), ca model constructivist (Black, J., McClintock,R., 1995, *apud* Joiţa, E., 2006, pp. 156-157)	
1. Observarea elementelor situaţiei date, a materialelor-suport, a altor mijloace de reprezentare şi mânuirea, analiza lor.	
2. Construirea interpretărilor proprii în baza observaţiilor făcute şi construirea argumentelor pentru demonstrarea validităţii interpretării elaborate individual, fără sprijin.	
3. Contextualizarea prin extinderea independentă a observaţiilor şi interpretărilor iniţiale, prin documentare suplimentară, comparare cu alte materiale sau modele, prin ordonare şi triere a argumentelor, ideilor proprii, ca o primă confruntare,	

verificare, autoevaluare.	
4. Confruntarea propriilor interpretări rezultate anterior cu cele oferite de către educator ca expert în problemă, cu modelul ştiinţific de argumentare.	
5. Colaborarea cu ceilalţi elevi asupra celor observate, asupra interpretării făcute şi asupra completării ei prin extinderea contextului, chiar cu reluarea acestora.	
6. Formularea, prezentarea şi dezbaterea multiplelor interpretări conturate astfel ca semn al flexibilizării cognitive, sintetizarea lor de către educator, evaluarea valorii lor ca produse şi ale activităţii de construire.	
7. Aplicarea acestor interpretări în situaţii, probleme, acţiuni sau transferul procedurii în realizarea altor interpretări ale altor probleme, texte.	
Modelul CLD (Constructivist Learaing Design), ca model constructivist (Gagnon, G.W., Collay,M., 1996, 2005, *apud* Joiţa E, 2006, p. 157)	
1. Prezentarea situaţiei-problemă pe care educaţii s-o analizeze.	
2. Efectuarea analizelor prin gruparea educaţilor şi a materialelor.	
3. Construirea astfel a unei structuri, scheme, reţele de idei ale ternei, ca bază apoi pentru dezbatere, interpretare, învăţare.	
4. Formularea de întrebări exploratorii, pentru înţelegere, după planul de abordare, construit în grup.	
5. Încurajarea educaţilor să formuleze cât mai multe interpretări şi argumente, să coreleze cu alte teme, să se refere la aplicaţii.	
6. Efectuarea de aprecieri asupra modului de înţelegere, învăţare.	

Modelul OLE (Open Learning Environments), ca model constructivist (Hannafin, Land, Oliver, 1999, *apud* Joiţa, E., 2006, pp. 145-146)	
1. Precizarea problemei.	
2. Analiza datelor, a resurselor.	
3. Construirea de variante proprii ale rezolvării.	
4. Critica, dezbaterea, compararea variantelor.	
5. Sinteza soluţiei definitive. Rezolvarea.	
6. Sinteza. Evaluarea. Reflecţii.	
Modelul celor 5 E, ca model constructivist (Bybee, R., 1990,2001, *apud* Joiţa, E., 2006, pp. 157-158)	
1. Prezentarea sarcinilor. Stabilirea relaţiilor cu experienţele şi cunoştinţele anterioare. Organizarea materialelor şi a acţiunilor. Anticiparea planului de rezolvare. Formularea unor întrebări, efectuarea de analogii cu rezolvări similare, atenţionarea asupra unor dificultăţi, precizarea unor aşteptări asupra modului de lucru, a rezultatelor. Angajarea în pregătirea acţiunii (Engage).	
2. Explorarea directă, independentă. Găsirea oportunităţIlor de folosire a materialelor date în analiza elementelor problemei, în corelarea cu alte experienţe, în formularea de întrebări de orientare, în ordonarea acţiunilor de căutare, în consemnarea observaţiilor şi ideilor conturate.	
3. Construirea argumentelor, a explicaţiilor pentru înţelegere, a interpretărilor proprii, pe baza comparării, generalizării rezultatelor obţinute individual sau prin colaborare, cu formularea de raţionamente, de ipoteze, cu corectarea	

interpretărilor greşite, cu confruntarea cu alte idei şi argumente sau o nouă explorare sau documentare.	
4. Elaborarea sintezei, a noi corelații, aplicații sau extinderea câmpului înțelegerii, utilizării în alte situații reale, abordării din alte perspective.	
5. Evaluarea prin analize criteriale a progresului, a modului de înțelegere şi acțiune, a produselor, cu formularea de reflecții, exersarea metacogniției.	
Modelul ETER (Experience, Theory, Experimentation, Reflection), ca model constructivist (Beliveau, Y.J., Peter, D., 2002, *apud* Joița, E., 2006, pp. 159-160)	
1. Utilizarea abordării teoretice în sprijinirea câştigării de experiență în interpretarea informațiilor, a situațiilor prezentate, înțelegerea relațiilor între ele, facilitarea formulării de deducții, implicații, idei derivate.	
2. Efectuarea de experiențe concrete pentru aplicarea conceptelor într-un context, sprijinirea formulării de noi interpretări pentru înțelegere. Anticiparea perspectivei practice ulterioare.	
3. Faza experimentală de introducere în cercetarea științifică, verificarea ipotezelor formulate, efectuarea de generalizări.	
4. Efectuarea de reflecții pentru analiza scopurilor şi a sarcinilor, a condițiilor, a procedurilor de rezolvare, în baza dialogului critic. Conturarea a noi idei asupra experienței de construcție, a oportunităților, a modificărilor posibile. Autoevaluarea.	
Modelul CECERE, ca model constructivist (experimentat direct şi prezentat în Joița, E, 2005, pp. 239-274)	

1. Crearea contextului necesar, discutarea lui cu educaţii, a aşteptărilor, pentru învăţarea directă, exploratorie, motivare a participării şi evaluarea datelor iniţiale: precizarea obiectivelor, a sarcinilor întregii teme, a resurselor, a procedurilor, a formelor de organizare, a modurilor de reiaţionare, a criteriilor şi instrumentelor de evaluare, a dificultăţilor şi restricţiilor posibile.	
2. Explorarea directă, cu acordarea unui timp suficient, în mod independent individual, a materialelor-suport necesare, distribuite şi prezentate sintetic, după reactualizarea şi analiza critică a experienţelor anterioare implicate, cu oferirea unor puncte de sprijin în îndrumare, cu formularea de întrebări şi ipoteze de înţelegere şi soluţionare, confruntarea de argumente şi interpretări proprii.	
3. Colaborarea în perechi sau grup mic pentru obiectivizarea ideilor, interpretărilor anterior formulate, cu rolul moderator al educatorului, cu dezbaterea şi negocierea lor pe sarcinile rezolvate, cu ajungerea la consens sau schimbarea procedurii.	
4. Elaborarea în sinteză a rezolvării sarcinilor, în variate produse - construct: concepte, definiţii, scheme, sensuri şi semnificaţii, schiţe, programe, modele, eseuri, reprezentări grafice, texte, prototipuri, proiecte, decizii redactate.	
5. Reflecţia ca finalizare a construirii cunoaşterii, înţelegerii, învăţării temei date, cu revederea întregului demers efectuat, cu stabilirea de variate corelaţii intra- şi interdisciplinare, cu analiza critică a metodologiei şi a utilizării metacogniţiei, cu generarea de noi ipoteze, dezvoltări.	
6. Evaluarea este criterială, cu metode alternative de verificare, cu valorificarea evaluărilor continue, prin comparare cu cea iniţială, cu analize critice a elementelor antrenate, cu apel la autoevaluare, cu formularea de decizii şi soluţii de reglare, de aplicare şi în alte contexte.	

V.8. Formarea şi afirmarea competenţelor de evaluare calitativă

Reorientarea educației către pregătirea educaților, din perspectiva calității afirmării lor în realitatea complexă viitoare, a modificat semnificativ modalitățile de abordare a etapei finale a unui proces educațional proiectat acum curricular.

Tot mai multe sisteme educative îşi pun problema succesului şi a performanţelor educatului în raport cu realitatea în care va intra, cu progresul individual realizat în formare, cu tendinţele de dezvoltare ulterioară, cu sprijinul primit pe parcurs. Atunci evaluarea se află între logici perechi: prescriere-realități pragmatice, selecție-reglare, evaluare a achizițiilor cognitive-evaluarea pentru pregătirea socio-profesională, tradiție-actuali tate, evaluare-autoevaluare (Joiţa, 2010, p. 189).

Schimbarea de paradigmă în evaluare a fost raportata la multiple determinări:

- Dezbaterile în jurul crizei valorilor în formare şi evaluare.
- Reorientarea educației prin centrare pe educat, pentru învățarea, formarea necesară reuşitei, succesului în realitateade după şcoală.
- Nevoia de a reanaliza întreg sistemul educațional, pentru a lua decizii, a regla, a trece de inerția constatată în fața aşteptărilor sociale, nevoia de modificare a atitudinii față de diferenţele individuale, nevoia de a reconcepe curriculumul.
- Accentuarea evaluării criteriale a progresului în dezvoltarea personală şi profesională, prin raportarea la noi indicatori în aprecierea eficacității rezultatelor formării.
- Recursul la situații de evaluare în contexte date de realitatea afirmării socio-profesionale, pentru a descrie cel mai bine de ce este capabil fiecare, ce competențe are şi la ce nivel sunt formate.



- Corelarea rezultatelor variate ale învăţării cu analiza activităţilor, a proceselor, a motivaţiilor, a relaţiilor interactive, a rolurilor în diferite situaţii şi contexte relevante pentru complexitatea realităţii.

- Evaluarea nivelului de integrare a tuturor elementelor formate, pentru că aşa educatul dovedeşte competenţe necesare performanţei, integrarea evaluării cu autoeducaţia şi cu autoevaluarea.

- Trecerea de la măsurarea randamentului, de la selecţie şi de la verificarea doar a cunoştinţelor la urmărirea progresului până la performanţă, evaluarea tuturor dimensiunilor personalităţii.

- Aprecierea efectelor acestei formări prin apelul la punerea în situaţii de mobilizare complexă şi trecerea la metode alternative de evaluare.

- Recunoaşterea nevoii menţinerii şi a creşterii obiectivităţii prin măsurare, interpretare critică, prin raportare norme şi la standarde după care, se pot compara indivizii prin scorul dat, pentru confirmarea certificării.

- Consecinţe asupra precizării noilor obiective, conţinuturi, strategii, structuri şi aprecierea calitativă a noilor programe construite pe competenţe, pe integrarea celor învăţate, raportate la practica reală.

Noile deplasări de sensuri reflectă schimbări în conceperea şi practicarea evaluării. Acum sunt urmărite prioritar competenţele formate, în diferite etape ale progresului învăţării, la diferiţi educaţi, în diferite contexte. Sunt înlocuite în verificare testele standardizate de cunoştinţe, de abilităţi, cu rezolvarea de situaţii reale sau prin recursul la soluţii alternative, în care sunt mobilizate sumativ-integrativ achiziţiile prin construirea învăţării, conform noii definiri a competenţelor.



Este tot mai mult consolidată sintagma „evaluare formativă“, dar şi sintagma „evaluare sumativ-integrativă“, ca două moduri esenţiale de abordare a evaluării, în raport cu derularea procesului învăţării centrate pe educat, de esenţă constructivistă.

Evaluarea formativă oferă informaţii utile asupra evoluţiei educatului în timpul programului educaţional (cu efecte asupra îndrumării sau a adecvării proiectului conceput anterior), pe când cea sumătiv-integrativă oferă judecăţi asupra valorii performanţelor obţinute prin afirmarea finală a competenţelor şi a valorii programului desfăşurat, în raport cu criteriile precizate.

Evaluarea poate fi definită ca un cadru de referinţă în controlul şi interpretarea valorii achiziţiilor (lat. *ex-valuere* - a extrage valoarea), apreciindu-le la un moment dat, oferind un ansamblu de informaţii suficient de pertinente, valide şi fiabile asupra lor.

Evaluarea examinează gradul de adecvare între ansamblul informaţiilor şi ansamblul criteriilor adecvate a obiectivelor fixate în timpul învăţării, pentru a pregăti, a lua o decizie argumentată în consecinţă (Roegiers, 2004, pp. 43-44, *apud* Joiţa, 2010, p. 191).

Sensuri ale abordării evaluării:

- Fiind strâns corelată cu metodologia educaţională, în contextul paradigmei curriculumului, evaluarea poate deveni:

  • importantă prin rolul de *sursă de retroacţiune* pentru remediere, prin autoevaluare pentru maturizare şi motivare în obţinerea reuşitei, • relevanta prin modul cum se realizează prin comunicare;

  • *funcţională* prin rolurile diferite îndeplinite în evoluţia procesului în raport cu momentul aplicării (funcţia diagnostică şi de planificare, funcţia formativă şi de reglare, funcţia sumativ-integrativă şi de sancţionare);

• *eficientă* prin calităţile instrumentelor folosite.

- Evaluarea implică şi aspecte psihologice, evidenţiate în analiza competenţelor, pentru că ele reflectă procesul de adaptare la situaţie, la contextul pentru realizarea sarcinii, în luarea deciziilor, ca şi în realizarea autoevaluării, autoreglării (Aubert şi Gilbert, 2003, pp. 29-31, *apud* Joiţa, 2010, p. 191).

- Evaluarea este şi o practică socială, un fapt de conduită interactivă, sub două atribute relevante:

  - ✓ în primul rând, este un proces de informare asupra diferitelor aspecte ale evoluţiei şi finalizării procesului educaţional, potrivit normelor;

  - ✓ în al doilea rînd este un prilej de afirmare a relaţiilor de comunicare, colaborare evaluator-evaluat, asupra valorilor găsite şi puse în acţiuni sau asupra relaţiilor cu alţi evaluatori privind valorile pe care le evaluează, criteriile, utilizarea lor.

Este vorba aici de evaluarea formativă, unde apare colaborarea, comunicarea, negocierea valorilor în formarea lor. Este evaluarea calităţii învăţării, a înţelegerii ca proces, progres, erori, sprijin, valorizare a aprecierii a ce reprezentări se formează asupra acestora, cum se comunică cu elevul asupra lor. În evaluare este un raport între valori (ale educatorului, ale educatului, ale grupului, ale societăţii), de unde rezultă şi modurile diferite de concepere, de realizare a evaluării formative şi sumativ-integrativă.

Ca raport social, evaluarea poate fi abordată şi prin prisma tranzacţiei între şcoală-educat-educator-familie-instituţii-societate, pentru că cere o negociere socială între aceşti factori şi situaţiile de evaluare - ce obiective, ce conţinuturi, ce metode, ce organizare, ce criterii, ce valorificare. Ea nu este o simplă măsurare, ci arată funcţionalitatea, calitatea educaţiei şcolare, în termeni de performanţă, calitatea strategiei folosită de către educator, gradul de mobilizare în situaţii reale de rezolvare, conştientizarea educatului însuşi asupra efortului necesar şi a erorilor de eliminat, a pro¬gresului de realizat până la o performanţă.

Evaluarea poate fi abordată şi ca un act de cultură (Vial, 2001, pp. 12-14, *apud* Joiţa, 2010, p. 193), prin raportarea la valori, prin reflectarea unei experienţe de interpretare şi comunicare cu educatul, prin corelarea cu abordarea ei şi ca o practică socială, unde se produc consensuri, scenarii, modele, scheme, atitudini, comporta- mente-norme, până la paradigme. Iar cultura acestei evaluări permite reflecţia, autocontrolul, echilibrul, distanţarea, autochestionarea asupra procedurilor, formându-se astfel priza de conştiinţă a evaluatorului, pentru o evaluare bună sau rea. Ceea ce înseamnă că raţionalitatea în evaluare nu este egală doar cu conceptualizarea ei, ci şi cu celelalte elemente ale procesului, ca instrument de eficientizare.

Din sesizarea esenţei şi a sensurilor actuale ale evaluării, rezultă că poate fi verificat, analizat, apreciat orice aspect intem sau extern care poate contribui la cunoaşterea şi eficientizarea formării, dezvoltării personalităţii educatului, din perspectiva viitorului său. Practic, evaluarea trebuie să fie globală, să abordeze integrativ diferitele aspecte ale formării.

Cele mai importante aspecte metodologice ale acesteia sunt:

• ce anume resurse necesare integrării ulterioare şi să condiţioneze reuşita elevului să se evalueze la sfârşitul şcolii;

• ce criterii să intre in baremul de corectare;

• cum să se construiască probele;

• cum corespund diferite tipuri de probleme cu tipurile de educaţi;

• ce tipuri de achiziţii pot să dovedească reuşita în formare;

• ce efecte psihologice şi motivaţionale are această evaluare în construcţia evaluării;

• cum sunt afectaţi ceilalţi factori educativi în faţa eşecului educaţilor;

• ce valoare au informaţiile vizate şi culese (de patru tipuri: realizate de către elevi, reprezentări ale diverşilor actori despre nivelul de pregătire al educaţilor, fapte observate în clasă, informaţii relevate prin documentele utilizate);

• care este sensul achiziţiilor şcolare evidenţiate prin evaluare (cum s-a înţeles esenţialul din procesele şi sursele achiziţiilor în logica proiectării).

Problematica formării competenţelor este în centrul preocupărilor în definirea finalităţilor actuale ale educaţiei (de corelat cu schimbările de paradigmă în acest sens, abordate mai sus), fiind considerate ca soluţii şi pentru această abordare integrativă a formării şi pentru evaluarea din perspectiva cerinţelor viitorului.

Evaluarea competenţelor trebuie realizată ţinându-se cont de faptul că are mai multe ipostaze:

(a) **acţiune** care produce informaţii ce permit reglarea şi extragerea de valori;

(b) **obiect** (evaluarea competenţelor);

(c) **mijloc** utilizat atât pe parcursul formării cât şi la sfârşit;

(d) **funcţie** (formativă, certificativă, motivare pentru educaţi);

(e) **criteriu** sau **set de criterii** minimale sau de perfecţionare;

(f) **instrument**, în calitate de grile de analiză criterială de performanţe sau de dosar de învăţare (portofoliul);

(g) **favorizează autoevaluarea** pentru dezvoltarea autonomiei.

Toate aceste ipostaze se referă mai ales la faptul că evaluarea competenţelor de bază, din care derivă competenţe specifice ale profilului de formare pe grupe de discipline şi situaţii

reale sau devin puncte de referinţă pentru construirea curiculumului, a programelor, a proiectelor.

Calitatea integrativă a competenţelor ştiinţifice ca fiind de bază într-o societate a cunoaşterii este raportată la (OECD, 2006, pp. 33-35, *apud* Joiţa, 2010, p. 194):

• identificarea problemelor de ordin ştiinţific (recunoaşterea întrebărilor pe care le pune o investigare ştiinţifica, identificarea cuvintelor-cheie în cercetarea unor informaţii ştiinţifice, recunoaşterea caracterului semnificativ al unei investigaţii specifice;

• explicarea ştiinţifică a fenomenelor (aplicarea cunoştinţelor într-o situaţie dată, descrierea, explicarea fenomenelor în manieră ştiinţifică, identificarea şi explicarea lor cu previziunea rezultatelor;

• utilizarea de fapte ştiinţifice (interpretarea datelor şi comunicarea de concluzii, identificarea de ipoteze, elemente de raţionare şi concluzionate, reflectarea asupra implicaţiilor sociale ale progresului ştiinţific şi tehnologic).

Evaluarea actuală îşi are valoarea în interpretarea, în înţelegerea, în cunoaşterea şi analiza sensului ei fundamental formativ şi integrativ, pentru că este o practică a aprecierii, interpretării calităţii integrării achiziţiilor şi a perspectivelor afirmate în rezolvarea de situaţii reale complexe.

Modele de evaluare:

- evaluarea-măsurare;
- evaluarea-gestiune;
- evaluarea-judecare;

Modele practice de evaluare:

- diagnoza iniţială;

- verificarea continuă de constatare şi de îndrumare formativă;
- examinare docimologică;
- raportare la obiective;
- verificarea de comportamente observabile;
- prioritate acordată direcţiilor reglării, pentru adaptarea sistemului sau luarea de decizii

Per**spectivele evaluării**

Criteriul	**Noua viziune asupra evaluării**
Situaţii de performanţă	Sarcina obligă la construcţia unui răpuns propriu, ca situaţie de performanţă. Justificarea soluţiei face parte din răspunsul aşteptat.
Autenticitatea situaţiilor	Sarcinile-itemi sunt realiste, semnificative, problematizate, fac legătura cu realitatea curentă.
Interactivitate în evaluare	Cel evaluat poate să formuleze comentarii şi educatorul poate oune întreb[ri suplimentare pentru sondarea în profunzime a competenţei.
Aspectul multidimensional al învăţării	Observarea este raportată la context, fiind edificatoare pentru evidenţierea mai multor aspecte în situaţii reale. În aprecierea autentică se poate viza un profil care reflectă diverse elemente

	calitative ale performanţei sau ale competenţei.
Standarde de performanţă	Educatul este supus la tot mai multe evaluări, prin raportare la standarde de performanţă şi nu exprimă un rang ocupat în grup. Standardele întăresc aeastă practică, în descrierea pentru fiecare nivel atins în proesul de formare.
Interpretare, apreciere	Judecarea şi exprimarea aprecierii sunt valorizate. Interpretările sunt explicite, în situaţii reale, cu rezultate complexe şi se fa direct.
Procese	Se urmăreşte ce ştie să facă evaluatul şi cum, pentru a demonstra o abilitate, o competenţă. Se acordă multă importanţă progresului, proceselor, fără a elimina ideea produsului.
Achiziţii integrate	Evaluarea este integrată în procesul învăţării, ca evaluare formativă, cu utilizarea feedbackului în prelungirea ativităţii de învăţare.
Autoevaluare	Evaluarea curentă, în timpul învăţării se deosebeşte de evaluarea sumativă. Educatul partiipă, pe diferite criterii, la evaluarea achiziţiilor sale, autonom, prin autocontrol, autocorectare, autoevaluare, prin angajarea lui în procese de reglare, de adaptare a mijloacelor de ameliorare.

Sursa: Joiţa, 2010, pp. 196-197

Literatura de specialitate susţine că cele mai conturate teoretic şi practic în timp sunt trei modele de evaluare:

(1) *evaluarea prin produse* (prin măsurare, prin examinare docimologică;

(2) *evaluarea prin proceduri*, ca gestiune (a reuşitei, sistematică, pentru remediere, a categoriilor de sarcini de tip formator, reglatorie);

(3) *evaluarea prin procese*, pentru găsirea sensului educaţiei (competenţe integrative în situaţii reale complexe).

În realitatea educaţională evaluarea formativă nu se aplică din mai multe motive, de la neînţelegerea rolului ei, până la pregătirea educatorilor. Dacă educaţia actuală este dominată de paradigma formării competenţelor, ca sens integrativ pentru dezvoltarea personalităţii, cu reconstrucţia corespunzătoare a elementelor curriculumului, cu centrarea pe educat, atunci şi evaluarea se realizează pe evoluţia acestora, pe interpretarea calitativă a progresului lor, pe formularea de soluţii necesare sprijinirii, îndrumării formării eficiente. Formarea însăşi este un proces continuu de observare şi influenţare a dezvoltării competenţei, prin punerea progresivă în situaţii specifice, pentru toate componentele şi nivelurile, în faza iniţială sau continuă.

Evaluarea poate fi formativă şi sumativ-integrativă. Ambele forme îşi construiesc propriile realităţi. Dacă este în timpul construirii formării, atunci evaluarea este una formativă, pe baza intervenţiilor de reglare, prin raportare la particularităţi, la norme, la valori, la indicatori de performanţă, spre deosebire de cea finală, de certificare a performanţei, care devine sumativ-integrativă.

Caracteristicile evaluării formative

Criteriul	**Evaluarea formativă**
Esenţa	- Este un tip de evaluare formativă sau de dezvoltare, cu rol de reglare a procesului, este mai mult o strategie de intervenţie particularizată, decât

o atitudine, pentru a identifica scopul şi potenţialul educaţilor în şi pentru rezolvarea sarcinilor, în chiar timpul desfăşurării activităţii de învăţare directă, devenind un suport de tip formativ (pentru capacităţi, competenţe), dar şi educativ (pentru motivaţie, trăiri, voinţă, atitudine), pentru a asigura apoi realizarea progresului în raport cu obiectivele.

- Face parte integrantă din procesul educaţional normal, chiar fiind însoţit şi de erori, dificultăţi. Este un proces de informare, de judecare şi de apreciere, cât mai ştiinţific şi obiectiv, a modului de câştigare a experienţei de învăţare, în derularea ei. Valoarea ei: pentru a ajuta elevii să-şi formeze competenţele aşteptate, în mod progresiv, fără a pierde oportunităţile, a acţiona efectiv la timp, cât şi unde anume trebuie, a corecta imperfecţiunile învăţării în curs de construcţie.

- Se afirmă, se realizează în acţiunea continuă, comună educaţi-educator, pentru sesizarea, interpretarea şi apoi intervenţia asupra informării, a experienţei de învăţare, cu interes deosebit asupra procedurilor utilizate, a condiţiilor favorabile sau nu, a ecourilor interne, a rolului metacogniţiei, a gândirii critice.

- Nu este o verificare a stării achiziţiilor, ci este o interogare şi o reflecţie asupra procesului, a traiectoriei, a modului lor de învăţare, a situaţiei în care se află în învăţare, pentru a trece apoi la acţiunea, sarcina următoare. Este formativă orice evaluare care contribuie la reglarea învăţării în curs de derulare, în baza valorificării mesajului feedbackului şi a constatării evoluţiei procesului, accentul căzând pe efectele evaluării. Este un sistem de gândire şi acţiune pentru reglarea proceselor învăţării.

- Se apreciază relaţia educatului cu procesul învăţării pe care-l parcurge, pentru, a atinge performanţa aşteptată. Informaţiile acumulate

	astfel, asupra nivelului de înţelegere şi acţiune, se interpretează în raport cu obiectivele, cu experienţa anterioară, cu particularităţile individuale, cu progresul realizat. - Atenţia este îndreptată spre desfăşurarea proceselor, dar şi spre eventuale lacune, confuzii sau deficienţe în pregătirea, experienţa anterioară. - Favorizează dezvoltarea educatului prin informarea asupra procesului învăţării, pentru autoevaluare continuă, ca apoi să-i ghideze conduita spre ameliorarea acestuia, până la realizarea obiectivelor propuse. Iar nu vizează informarea asupra certificării finale a dezvoltării globale, în raport cu standardele curriculare date. - Întăreşte motivaţia, propune o orientare în activitate, pune în paralel performanţa cu exigenţele reuşitei, este oportună şi utilă imediat, măsoară progresul prin raportare la un model-standard, utilizează un limbaj descriptiv, transmite un comentariu particularizat şi corectiv, utilizează performanţa ca ilustrare a eforturilor, evidenţiază esenţialul şi face sinteza, leagă performanţa de o finalitate.
Conţinut	- Oferă informaţii necesare asigurării progresului, prin verificarea nevoilor procesului optim de învăţare, punctele critice ale organizării şi desfăşurării proiectului, anume cele legate de activitatea directă a educaţilor, raportate la elementele contextului învăţării, la posibilităţile de intervenţie imediată prin readaptare. - Prin prisma obiectivelor fixate: analizează situaţia activizării elevilor în învăţare (conştientizarea autonomiei şi responsabilităţii, a propriilor dificultăţi şi lacune, a voinţei de a progresa, modul propriu de concepere a acţiunii sau în grup), buna desfăşurare a realizării practice, capacitatea

	de a informa şi pe ceilalţi asupra procesului. - Verifică modul de proiectare a activităţii, pe acest sector, cu prevederea dificultăţilor tipice, a experienţelor anterioare de valorificat, a alternativelor posibile, a oportunităţilor de valorificat, a modurilor de colaborare şi comunicare în grup, a valorificării soluţiilor de leadership. - În raport cu elevii, este interesată de analiza, îndrumarea atitudinilor şi dispoziţiilor fiecărui educat în procesul învăţării şi în raport cu obiectivele date, a progresului fiecărui educat, a calităţii acumulărilor fiecăruia, a conştientizării obiectivelor, a acţiunilor întreprinse în diferite momente ale învăţării, prin raportare la valoarea întregii pregătiri şi dezvoltări a educatului.
Roluri	• Este unul dintre elementele importante în învăţare efectivă de calitate, pentru că motivează şi face mai interesantă învăţarea. • Micşorează influenţa restricţiilor şi oferă remedierea oportună. • Sugerează alternative metodologice. • Constată realizarea progresului în raport cu elementele contextului. • Provoacă reflecţii pe probleme distincte, critice, pe proceduri pentru a găsi oportunităţi imediate. • Formează atitudinea pozitivă de corectare, depăşire, de învăţare a obţinerii succesului, performanţei. • Nu descurajează, ci mobilizează, îndepărtează frustrările. • Susţine afirmarea rolului educatorului în leadership.

	•Învaţă să se gândească critic şi în sistem, pentru a găsi cauze, interrelaţii, sugestii, colaborare, valorificare a altor experienţe. • Stimulează dialogul variat pentru clarificare, corectare, dezvoltare, noi proiecte. • Facilitează obţinerea unui rapid şi precis feedback asupra stării conflictuale apărute. • Cere documentarea suplimentară asupra cauzelor, particularităţilor problemei conturate. • Implică reconceperea proiectului sau a părţii din proiect după efectele constatate. • Are rol funcţional imediat, pentru că este situat înaintea realizării. • Arată drumul efectiv până la atingerea obiectivului. • Este o evaluare a acţiunii pedagogice comune educator-educat. • Permite luarea de decizii pentru programarea activităţii după rezultatele constatate. • Permite reflecţii asupra contextului în care se acţionează, asupra modului de operare, a nivelului de realizare a învăţării, în raport cu exigenţele stabilite. • Arată educatului unde se află cu atingerea performanţei în fiecare moment al ei. • Oferă, antrenează atitudinea critică pentru obţinerea de sugestii potrivite în ameliorare.

	• Oferă informaţii educatorului în perfecţionarea proiectului său alcătuit anterior, dă sugestii pentru reproiectare sau pentru noi proiecte. • Dă imaginea fidelă a unui proces real în desfăşurare a învăţării şi se realizează înainte de a fi finalizată. • Fiecare îşi poate face evaluarea chiar în desfăşurarea activităţii. • Arată beneficiile cunoaşterii erorilor reale, a dificultăţilor şi la momentul potrivit. • Prin înregistrări audio-video, poate fi reanalizat demersul învăţării, total sau parţial. • Influenţează nivelul efectuării diferitelor Sarcini, lucrări aplicative. • Oferă un rapid mod de a concepe un prototip pentru un model de evaluare imediată. • Oferă subiecte pentru cercetarea educaţională. • Dovedeşte competenţa educatorului de a conduce învăţarea, cât mai eficient: fiind ea însăşi un proces, educatorul anticipă nevoile reale, în baza cunoaşterii evoluţiei educaţilor şi poate introduce alternativele prevăzute la momentul oportun, poate organiza mai adecvat modul de corectare sau îndrumare sau revizuieşte efectul acestora.
Tipuri	• De revedere expertă a procesului, necesară în proiectare sau cercetare, perfecţionare metodologică, organizatorică, managerială. • De completare a unui lanţ de asemenea evaluări şi interpretări. • De analiză a drumului spre performanţă la nivel de grup mic, prin

	dezbatere. • De pregătire a testării finale, prin surprinderea situaţiilor reale, la momentul oportun. • De corelare cu autoevaluarea continuă. • De urmărire în timp (panel), pentru comparare sau unificare criterială a evaluărilor parţiale.
Condiţii de eficienţă, calitate	- Principii de bază de respectat: să se sesizeze dificultăţile în timpul procesului efectiv de învăţare, să se formeze reprezentări clare despre situaţia constatată, să se asocieze educatul la acest demers, să se treacă de la logica instruirii clasice la logica formării. - Într-un proiect, să fie utilizată fie în faza dezvoltării procesului de învăţare, fie în acţiunile directe din clasă în etapa predării-învăţării, fie înainte de sinteză, fie chiar în evaluarea sumativă. - Să se realizeze ştiinţific procesul decizional, argumentarea cauzală a ipotezelor foimulate, fără generalizări incorecte, decât după mai multe experienţe, să se considere reuşite a procesului ca o responsabilitate egală pentru educatori şi educaţi. - Să se selecteze sarcinile, acţiunile care să fie evaluate, iar nu orice manifestare, dificultate, ca semn şi al organizării eficiente a timpului, pentru o integrare adecvată în activitate, în corelare şi cu celelalte etape ale ei. - Să se conceapă ca parte a procesului de învăţare în desfăşurare, şi nu

	ca un moment distinct; - Să se utilizeze informaţii din mai multe surse, să se raporteze la context, să se utilizeze şi raportarea la grup, în analiză, dar să se valorifice şi rolul feedbackului continuu, al relaţiilor de colaborare, al efectelor asupra educaţilor şi a procesului, al rolului evaluării sumative (ca pregătire calitativă pentru aceasta). - Să se realizeze şi o evaluare a verificării, a controlului însuşi din aceste momente (deosebită de verificarea finală), ca scop, metodologie, organizare, interpretare, utilizare a aprecierilor în continuarea prin alternative a procesului, a ameliorării experienţei de învăţare. - Să nu se conceapă un proiect ca definitiv, ci cu alternative metodologice, pe diverse criterii, să se prevadă şi să se găsească alternative la dificultăţi, restricţii şi erori tipice. - Atitudinea educatorului asigură reuşita acestei evaluări, dacă: este convins de valoarea ei pentru toţi educaţii, o raportează şi se adaptează la context, acordă atenţie pregătirii activităţii, nu face pe educat să se simtă incompetent, recurge la oferirea de puncte de sprijin şi variate sugestii de soluţionare, stimulează educaţii să-şi construiască înţelegerea, evită monotonia, asigură continuitatea experienţelor anterioare, ierarhizează valoric elementele formării, să folosească intensiv cele mai bune momente ale procesului învăţării, să includă educaţii izolaţi în colaborarea cu grupul, să aprecieze sensurile găsite de către fiecare, să evite să eticheteze sau să dea acum note pentru acţiuni, pentru educaţi. - Educatorul crede că orice educat poate să reuşească beneficiind de o susţinere adecvată, la timp şi acesta îşi mobilizează resursele, priveşte

	co-responsabil exigenţele ajungerii al reuşită, devine conştient de limitele sale, de efortul de depus, de prevenirea eşecului. Se iniţiază un dialog cu educatul, pentru conştientizare, completare, corectare. - Ridică problema managementului comunicării educator-educaţi-grup şi în diferite situaţii, iar educatorul să-şi dovedească şi competenţele ca lider real: îu îndrumare, în facilitare, în stimulare, în asigurarea climatului adecvat dialogului, afirmării, a menţinerii raportului autoritate-libertate. - Să fie raportată mereu la drumul spre împlinirea obiectivelor generale şi specifice date, rezultând astfel urmărirea conştientizată şi apreciată critic, constructiv, stimulativ a procesului formării competenţelor de învăţare, la fiecare educat.
Metode şi instrumente	- Metode pentru obţinerea imediată de informaţii asupra experienţei de instrumente învăţare în derulare: autoconfidenţa educatului asupra perceperii propriului demers, inventarierea pe o listă a întrebărilor puse mereu, observarea diferitelor aspecte ale comportamentului în timpul activităţii directe, incidentul critic provocat, elaborarea unui protocol sau descriere a modului cum a procedat efectiv, completarea continuă a unui jurnal asupra evoluţiei, formularea de autoreflecţii, colectarea comentariilor grupului. - Metode de informare asupra reacţiilor imediate, în timpul experienţei de învăţare: identificarea educatului-constructor în relaţia cu descrierea propriei învăţări, povestirea reciprocă a trăirilor sau a reacţiilor în grup, completarea jurnalului propriu şi cu aceste aspecte. - Metode pentru informare asupra modului de învăţare: alcătuirea mapelor tematice sau a portofoliilor sau a diferitelor reprezentări

	grafice, recursul la pretestare şi posttestare, analiza modului de examinare a sarcinilor şi a strategiei alese în rezolvarea lor, lucrări scrise care detaliază procesul, dezbateri în jurul constatărilor. - Metode de informare de la educaţi a reacţiilor de după experienţa de învăţare: aplicarea de chestionare, organizarea de interviuri, redactarea de scrisori către alţi colegi, organizarea de dezbateri ulterioare în temă, organizarea unor runde de interpretări, colectarea de opinii postexperienţă, recursul la grupuri-focus de analiză. - Moduri proprii ale educaţilor de tip formativ: înţelegerea sarcinii, conştientizarea sarcinii şi a nivelului de atins, autoevaluarea, autoco-rectarea în raport cu criteriile de realizare şi criteriile de reuşită. - Moduri de reglare de tip formativ: retroactiv, proactiv şi interactiv. - Observaţia, fiind cea mai des utilizată de către educatorul practician, oferă multiple oportunităţi pentru a-şi dovedi eficienţa şi în cunoaşterea participării, implicării educaţilor la procesul învăţării: ctmi rezolvă, cum gândeşte, cum reflectează, cum conştientizează, cum abordează sarcinile, cum foloseşte experienţa anterioară, cum reflectează, la ce face apel, cum depăşeşte dificultăţile, cum colaborează, cum cere sprijin, cu ce ritm, ce erori, ce atitudine, ce stil, ce metode foloseşte, cum se reorientează în rezolvare, cum se reorganizează, cum vede complexitatea sarcinii, cum caută ipoteze şi alternative de rezolvare, cum vede secvenţele sarcinii, cum apelează la ceilalţi. - Metode de interpretare a constatărilor: prin raportare la obiective sau la nivelul anterior sau la dificultatea sarcinii sau la dificultăţi sau la progresul realizat sau la procesele interne implicate sau la ipoteze de

	soluţionare. - Pot fi utilizate distinct sau în combinare variată şi alte instrumente: teste, seturi de reguli, note de completare sau explicare, baze de date, înregistrări audio sau video, raportarea la educaţii cu rezultate bune, grile de observare sau matrice criteriale, chestionare, fişe de autoevaluare sau de autoestimare, exerciţii de verificare parţială, liste cu elemente neînţelese, analize individuale sau în grup ale diferitelor sarcini rezolvate. - Instrumentele utilizate se bazează pe corelare şi alternanţă (grile de evaluare, matrice, liste de verificare, efectuarea de sarcini variate, lucrări aplicative, chestionare, autoevaluări, schematizări, inventarea unui dialog, reformularea de probleme, explicaţii).

Sursa: Joiţa, 2010, pp. 201-208.

Semnificaţii actuale ale evaluării sumativ-integrative

Evaluarea sumativ-integrativă nu este doar o simplă constatare a rezultatelor; ea presupune şi analize şi intervenţii, dar din perspectiva modului cum se integrează diferitele achiziţii-resurse (cunoştinţe, scheme, procese, experienţe, capacităţi ş.a.), ca să se ajungă la competenţe şi să se vadă progresul acestora. De asemenea, este evaluat modul cum se corelează, integrează pentru a rezolva situaţii complexe reale şi a lua decizii de intervenţie, global şi pe dificultăţi constatate.

Acest tip de evaluare evidenţiază trei concepte fundamentale:

- *pertinenţa*; răspunde caracteristicii de bază care reflectă progresul în integrarea resurselor învăţate), validitatea (evaluarea este valabilă real, verifică tocmai acest obiectiv al integrării;
- *validitatea;* evaluarea este valabilă real;



- *fiabilitatea*; se pot respecta operațiile de efectuare specifică.

- Pedagogia integrării achizițiilor în competențe terminale arată că nu se evaluează suma elementelor, ca în evaluarea sumativă simpla clasică, ci modul lor de combinare care dă ansamblul ca nou rezultat, ca obiectiv referențial final Acesta are drept caracteristici pentru o competență:

  - se exersează într-o situație integrată, complexă şi evidențiază contribuția împreună a tuturor elementelor componente învățate anterior,

  - este o activitate complexă care necesită integrarea, iar nu juxtapunerea cunoştințelor şi a celorlalte dimensiuni-obiective,

  - situația de integrare este cea mai apropiată de situațiile reale cu care se vor confrunta educații mai târziu,

  - este orientată spre dezvoltarea autonomiei viitoare.

Evaluarea competențelor înseamnă un transfer al achizițiilor, în diferite situații de mobilizare a lor integrată, deşi depinde de cum au fost construite (Paquay, 2002, *apud* Joița, 2010, p. 209). De aceea sunt evidențiate ca principii de respectat aici: învățarea să se centreze pe educat, să fie mai mult decât cunoştințe şi să evidențieze evoluția competenței, să evidențieze integrarea diferitelor elemente componente la orice nivel. Apoi demersul de evaluare să se facă prin situații complexe, ca situații de integrare a lor, ilustrând astfel trecerea de la paradigma transmiterii la paradigma centrării pe integrare diferitelor obiective.

Ar rezulta că o astfel de probă de verificare va depăşi modelul clasic şi va cuprinde progresiv ca itemi construiți: itemi dc pură restituire, iterni de aplicare a unei proceduri, itemi de rezolvare de probleme, itemi de realizare practică (un proiect), itemi de afirmare, reflecții proprii.

Realizarea practică a evaluării integrate a competenţelor ar însemna precizarea competenţelor reprezentative (generale şi derivate) pentru profilul evaluat, apoi precizarea celor mai solicitate în viitoarea situaţie, varierea competenţei specifice pentru a vedea integrarea, stabilirea de criterii şi indicatorii de precizare, găsirea a mai multe situaţii problematice globale de integrare, posibil de utilizat.

Evaluarea sumativ-integrativă vizează evaluarea obiectivelor terminale, cum să se verifice metodologic performanţele educaţilor prin situaţii reale specifice, care sunt limitele unei asemenea evaluări, care pot fi instrumentele necesare aplicării criteriilor stabilite în termenii profesionalizării, cum se alcătuiesc grilele de corectare, dar şi buletinul-fişă şcolară finală pe competenţe generale şi specifice ale educatului.

Verificarea şi evaluarea sumativ-integrativă a competenţelor construite implică multe transformări în metodologia educaţională, iar numeroase cercetări în temă (Paquay, 2002, pp. 12-23) susţin că este firesc să apară şi nevoia schimbării practicilor de verificare, ca o preocupare a tuturor actorilor implicaţi. Aceasta, pentru că realitatea cere rezultate efective, care să reflecte nivelul, calitatea formării pentru integrarea socio-profesională (ca evaluare externă), dar şi formarea educatorilor pentru noile metode şi criterii de verificare şi apreciere a competenţelor, înţelese un ansamblu integrat de cunoştinţe declarative, procedurale, atitudinale.

Se impune acum un alt mod de concepere, construirea unui alt conţinut şi a altei modalităţi de verificare, aplicarea altor criterii privind eficienţa, calitatea, performanţa. În 1997 este propus Programul PISA (Programme for International Student Assessment), pentru monitorizarea modului în care şcoala (învăţământul obligatoriu) realizează cunoştinţele şi priceperile esenţiale pentru ca absolvenţii să poată participa eficient, eficace la viaţa socială ulterioară şi patru obiective au devenit centrale:



- Politicile de orientare în proiectarea şi raportarea metodelor care determina această formare.

- Care sunt acţiunile care să determine la elevi capacitatea de analiză, de ra- ționare şi comunicare efectivă atunci când se pun problemele, când se rezolvă şi când se interpretează, în legătură cu diverse subiecte, materii din ariile curriculare sau ale realităţii.

- Relevanța învăţării permanente prin învăţarea auriculară şi extracurriculară, prin raportare la motivaţia de a învăța, de a verifica şi căuta noi strategii.

- Înregistrarea progreselor în diverse ţări în rezolvarea competenţelor cheie, care să determine integrat succesul în viaţa socială, în diferite contexte particulare, prin comunicare (precizarea valorilor care contribuie la afirmarea societăţii şi a individualităţilor, sprijinirea indivizilor în a pune cele mai adecvate întrebări referitoare la varietatea contextelor ş.a.), cele mai importante competenţe fiind cunoştinţele declarative şi procedurale, abilităţile, atitudinile, valorile.

Acestora li se adaugă încă alte trei categorii de competenţe:

• posedarea şi utilizarea instrumentelor de interacţiune efectivă cu mediul tehnologie, social, cultural (limbaje, simboluri, texte, informaţii, tehnologii);

• realizarea interacţiunii cu grupuri eterogene şi deprinderi de asumare a responsabilităţii (empatie, colaborare, cooperare, negociere, luare de decizii în grup, autocontrol emoţional, înţelegerea diversităţii, rezolvare de conflicte);

• afirmarea autonomiei (exersarea responsabilităţii, păstrarea identităţii scopurilor, înţelegerea mediului, rezolvarea de proiecte, apărarea intereselor proprii, cunoaşterea limitelor proprii şi a consecinţelor, respectarea normelor sociale).



Aceste categorii se intersectează, se integrează, pe baza reflecţiilor asupra manifestării competenţelor, pe baza abordării multidisciplinare, colaborativc în definirea competenţelor. Aceste competenţe (pentru nivelul de şcolaritate obligatoriu menţionat) au fost determinate prin raportare la două categorii de scopuri:

- pentru succes individual (realizare viitoare, afirmare individuală, participare activă, realizare socială);
- pentru succes al societăţii (productivitate economică, procese democratice, coeziune socială şi echitate, dezvoltare ecologică).

Alături de aceste competenţe-cheie, pentru aplicare integrativă s-au dovedit a fi încă necesare anumite capacităţi, atitudini: flexibilitatea, responsabilitatea personală, adaptarea creativă, autoconduccrea şi automotivarea, mobilizarea cognitivă, priceperi practice, atitudini şi motivaţii pentru valori, plasarea într-o societate a cunoaşterii, maturitate intelectuală şi morală. Iar peste toate, devin importante competenţa de a reflecta asupra activităţii mentale şi acţionale (metode, tehnici, experienţe de reflecţie), priceperile metacognitive şi capacitatea de combinare a diferitelor competenţe, după varietatea contextelor.

Criteriile de evaluare sunt:

- criterii generale;

- criterii de realizare a sarcinii sau situaţiei date;

- criterii de apreciere, de judecare a reuşitei realizării.

Importanţa judecăţii în evaluare este recunoscută mai ales în evaluarea situaţiilor de performanţă prin raportare la: valorile socio-profesionale, obiectivele propuse, cum s-au parcurs programele, cum s-au rezolvat sarcinile, cum a fost progresul, cum se integrează



toate achiziţiile în competenţe, cum se utilizează diferite instrumente, cum se corelează diferite judecăţi în momente şi contexte variate, cum se integrează într-o judecată globală coerentă, cum se judecă evaluarea fiecărui educat, cum se descriu rezultatele.

Dacă criteriul se referă la competenţa de evaluat, în anume context problematizat conceput ca sarcină, indicatorii detaliaţi reprezintă referenţialele concrete de apreciere. Problema referenţialelor arată că în majoritatea sistemelor educaţionale, dacă s-a acceptat prioritatea criteriilor date de competenţe, ajungându-se la verificarea prin situaţii complexe şi noi, în care achiziţiile sunt mobilizate, transferate.

În aceste acţiuni se măsoară, pe indicatori, nu atât elementele componente antrenate în sine, prin reproducere, cât combinarea, prelucrarea lor, ceea ce indică importanţa definirii corespunzătoare a referenţialului specific unei competenţe, a cadrului conceptual al evaluării de tip integrativ aici: la ce nivel, cu ce elemente solicitate, în ce situaţii practice, în ce modalitate de relaţionare cu celelalte tipuri de evaluare folosite anterior în procesul învăţării (diagnostică, formativă, metacognitivă sau chiar sumativă pe criterii parţiale sau certificativă).

Evaluarea poate fi făcută cantitativ (prin măsurare) sau calitativ (prin judecăţi de valoare), cu precizări (barem) în aprecierea gradelor de atingere a lor, de la limita superioară la lipsa totală a realizării (performanţă, randament, succes-insucces, reuşită-nereuşită, eficienţă-ineficienţă, progres-regres, adaptare-inadaptare, eşec).

Schimbarea de paradigmă în problematica standardelor este schimbarea criteriilor şi a indicatorilor, cu deschidere spre realitate. Pornind de la notele caracteristice ale competenţelor, în prim planul formării şi verificării, al evaluăriilor integrate, apare tematica specifică a rezolvării de probleme, de situaţii-problemă:

- ✓ *Capacităţi implicate*: de identificare a problemei, de identificare a informaţiilor relevante sau a constrângerilor, reprezentări posibile de alternative sau soluţii, de selectare a strategiilor de soluţionare, de rezolvare efectivă a problemei, de selectare



a strategiei de rezolvare, de formulare de reflecţii asupra soluţionării, de comunicare a rezultatelor.

- ✓ *Competenţe în rezolvarea tipurilor de situaţii-problemă*: de luare a deciziilor, de depăşire a constrângerilor, de evaluare şi proiectare a unui sistem pe situaţii particulare, de găsire a evidenţelor pentru o situaţie particulară, de găsire a soluţiilor de schimbare a situaţiei date.

- ✓ *Competenţe verificate în rezolvarea de probleme*, din situaţii reale complexe, variate după (Joiţa, 2010, p. 212):

  - tipul problemei (luarea de decizii, sisteme de analiză, proiectarea, găsirea de soluţii);
  - contextul problemei;
  - procesele rezolvării problemei (analiza, structurarea, reprezentarea, rezolvarea efectivă);
  - nivelul înţelegerii problemei (text, diagrame, formule, judecăţi, diverse surse, demonstrarea înţelegerii conceptelor, utilizarea informaţiilor în noi cunoaşteri);
  - caracteristicile problemei (identificarea de variabile, interrelaţii, decizia relevanţei lor, construirea ipotezelor, evaluarea critică a contextului, organizarea procesului),
  - reprezentarea problemei (construirea de tabele, scheme);
  - rezolvarea problemei (luarea deciziei, sistemul de analiză şi design, diagnoza soluţiei propuse);
  - reflecţii asupra soluţiei (examinarea soluţiei, noi informaţii pentru clarificare, evaluarea soluţiei din diferite perspective, justificarea soluţiei);

- comunicarea soluţiei (alegerea formei de prezentare, formularea de aprecieri critice şi de noi ipoteze, alternative).

Toate aceste elemente conceptuale şi-au găsit o concretizare în Programul PISA, care deja are trei stagii de aplicare în diferite ţări (1999, 2003, 2006), deşi se opreşte acum la elementele de bază (cunoştinţe, competenţe, atitudini), în raport cu programele parcurse în patru domenii (*Ibidem*):

• literar (capacitatea de a înţelege textele şi a formula reflecţii, de a găsi sensuri, a dezvolta cunoaşterea şi potenţialul aplicat la societate);

• matematică (capacitatea de a identifica şi înţelege rolul matematicii în lume, în fundamentarea judecăţilor, în aplicarea ca instrument în construcţia în diferite domenii);

• ştiinţific (capacitatea de a utiliza cunoaşterea ştiinţifică, a identifica problemele ştiinţe şi concluziile ei, a înţelege luarea ştiinţifică a deciziilor în orice activitate umană);

• pregătirea pentru învăţarea continuă.

Dacă PISA verifică calitatea pregătirii competenţelor-cheie la finalizarea şcolarizării obligatorii, în întreg sistemul formării, este firesc să pună accent în evaluarea critică pe stadiul atins în afirmarea culturii ştiinţifice, în primul rând. Ea va cuprinde atunci competenţe de identificare a problemelor ştiinţifice, de explicare a fenomenelor în manieră ştiinţifica, de utilizare a faptelor ştiinţifice, cunoştinţe ştiinţifice, atitudini ştiinţifice, înţelegerea a diferite tipuri de texte. Dar şi cultura matematică, cu valoare instrumentală: conţinut matematic (spaţii, forme, variaţii, relaţii, cantitate, incertitudine), procese matematice, grupuri de competenţe specifice (de reproducere, de conexiune, de reflecţie).

În programul de verificare a competenţelor prin PISA sunt surprinse patru aspecte ale culturii ştiinţifice atunci:

- să recunoască situaţiile vieţii în care ştiinţa şi tehnologia intervin (contextul evaluării);
- să dovedească cunoaşterea mediului şi metodele de cunoaştere (cunoştinţe);
- capacitatea de identificare a problemelor ştiinţifice, de explicare a fenomenelor în manieră ştiinţifică şi a trage concluzii potrivit faptelor ştiinţifice (competenţe);
- dovedirea interesului pentru ştiinţă, acordarea importanţei unui asemenea demers, voinţa de afirmare ştiinţifică, interes, demonstrarea sensului responsabilităţii (atitudini).

În baza priorităţii formării şi evaluării competenţelor, se solicită tot mai intens apelul la construcţia şi utilizarea de situaţii de performanţă în evaluare, în locul testelor standard, la utilizarea de situaţii autentice, din viaţa reală, prin recurs la interactivitate în formare şi în mobilizarea tuturor achiziţiilor integrate, prin apelul la comunicare profesor-elev în examinare, prin valorificarea autoevaluării.

Astfel se evaluează aspectul multidimensional al celor învăţate pentru a verifica şi aprecia cum se combină în situaţia reală de rezolvat (de la cunoştinţe, la atitudini, motivaţii).

Practic, aceste noi paradigme ale evaluării calitative repun în discuţie problematica raportării întregului proces evaluativ clasic la precizarea, aprecierea, interpretarea, valorificarea modurilor de concretizare a finalizării procesului educaţional reconceput.

V.9. Formarea şi impunerea competenţelor de acţiune – formare - cercetare

Când educaţia îşi propune să fie eficientă şi eficace în raport cu diferitele aşteptări şi finalităţi formulate, ea va apela la implementarea noilor abordări ale activităţii de formare. Constatările, cunoştinţele educatorilor pot fi mobilizate, integrate, pot genera acţiuni deliberate de găsire de noi soluţii, în baza formulării de întrebări, reflecţii şi ipoteze, proiecte de ameliorare. Mai mult, acestea să fie raportate nu doar la aspectul concret al acţiunilor de formare, ci şi la cel conceptual şi epistemologic, pentru a şti cum să procedeze, să interpreteze apoi ştiinţific, creativ, eficace, adică să surprindă conceperea şi realizarea formării în complexitatea ei.

Tradiţional, cercetarea este definită ca fiind activitatea ştiinţifică care contribuie la dezvoltarea cunoştinţelor acumulate prin colectarea sistematică a datelor, apoi analiza lor, interpretarea rezultatelor, efectuarea de generalizări şi comunicarea rezultatelor validate, pentru valorizarea lor în comunitate. Dar practica reală semnalează existenţa unor dificultăţi în relaţia între cunoştinţele date sau obţinute prin cercetarea pedagogică şi cunoştinţele profesionale despre educaţie şi educatori-formatori. Cercetarea trebuie să devină o problemă a formării profesionale, ca parte a competenţei pedagogice.

Educatorul practician este pus în faţa a două maniere extreme de a relaţiona cu cercetarea pedagogică, în interesul eficienţei activităţii sale. Una priveşte interesul său pentru posibilitatea de a cunoaşte şi a aplica/adapta/verifica în situaţiile sale concrete elemente din teoria şi modelele de practică validate ştiinţific.

Cealaltă concepţie este contrarie: susţine independenţa între cunoştinţele din cercetare şi cunoştinţele profesionale, unde practicienii nu sunt interesaţi, nu recurg la datele cercetării pentru a-şi construi propriul model de acţiune, de metode, referinţe, proceduri, încât teoria ştiinţifică pare a fi ruptă de realitatea efectivă.



Cele două concepţii sunt în realitate un tandem: ştiinţa dă mijloace pentru raţionalitate, eficienţă, soluţii-model, prescripţii, dar şi practicianul se poate angaja în teoretizare, formulând ipoteze, verificări prin experienţe organizate explicit, proiecte de modificare, verificare şi apoi modelizare a situaţiei reale. Mai mult, modelul practicianului reflectă dinamica şi contextul acţiunii prezente de formare, trecut prin filtrul cercetării ştiinţifice, deci avem o nouă paradigmă cercetării calitative: cea a acţiunii-cercetare, faţă de paradigma cercetare-acţiune a cercetătorului profesionist.

Acţiunea-cercetarea poate lua forme sau modalităţi diferite, după gradul de iniţiere în teoria şi practica cercetării pedagogice. Scopul ar fi ca, progresiv, educatorul să câştige competenţe în acest sens:

• de a aborda critic cunoştinţele asupra educaţiei, formării oferite de către cercetare, prin prisma explicaţiei date aspectelor particulare ale practicii;

• de a utiliza reflecţia asupra valorii acestor cunoştinţe care-i dau specificitatea, pentru practica sa;

• de a dezvolta, a propune subiecte pentru efectuarea de cercetări, care sunt nece¬sare practicii privind eliminarea dificultăţilor în formare, introducerea schimbărilor posibile sau conceptualizarea condiţiilor de eficienţa ale acţiunilor;

• de a asambla contribuţiile aduse, a articula teoria cu practica, ca specificitate a pedagogiei, a modalităţii de cooperare cercetători-practicieni, în formarea iniţială şi continuă, în dezvoltarea profesională.

Educatorul poate să devină şi un cercetător operativ, dar independent de cel teoretician sau prin cooperare cu acesta, şi să nu rămână ca simplu aplicant, un culegător de date pentru cercetări constatative, ci să devină generator de analize critice, interpretări variate, explicaţii, reflecţii argumentate, ipoteze, teorii, schimbări de modele.

Cercetările evidenţiază rolul a cinci categorii de cunoştinţe necesare formării educatorului practician:

-*cunoştinţe generale ştiinţifice* (măsurare, explicare, cauzalitate, modelare);

-*cunoştinţe aplicate* (operaţionalizare a celor ştiinţifice);

-*cunoştinţe strategice* (de concretizare a aplicaţiilor şi de formalizare);

-*cunoştinţe praxiologice* (pentru acţiune eficientă);

-*cunoştinţe practice* (context, realitate, calitate, explicare, execuţie). Î

În felul acesta se poate rezolva şi vechiul deziderat al pedagogiei, ca ştiinţă: demonstarea unităţii între teoria şi practica educaţiei.

Cercetarea pedagogica imprimă şi schimbări calitative în conduita profesională a educatorului:

(a) rigoare;

(b) distanţare de simpla opinie;

(c) obiectivitate şi neutralitate;

(d) mobilizare şi participare;

(e) analiza constrângerilor;

(f) găsirea unui ansamblu de referinţă pentru ameliorarea calităţii educaţiei;

(g) reguli metodologice precise;

(h) proceduri transparente;

(i) echilibru şi complementaritate între interpretarea cantitativă şi calitativă a rezultatelor;

(j) identificarea de noi semnificaţii ale conceptelor în contexte şi situaţii particularizate;

(k) construirea de modele combinate teoretic şi practic sau/şi interdisciplinar.

După anii '90 au existat preocupări constante privind aplicabilitatea teoriei cercetării pedagogice în situaţii reale, concomitent cu activitatea curentă, până la implicarea în decizii instituţionale, în ameliorarea situaţiilor reale, în transformarea contextelor. Educatorul devine practician cercetător. El îşi transformă o parte a activităţii sale şi discursul după regulile cercetării, acţionează singur sau în grup, adaptează regulile cercetării la propria activitate, la context şi competenţă, la experienţa anterioară şi la aşteptări.

În procesul complex al cercetării-acţiune-formare primele două etape sunt cele mai dificile:

I. Mai întâi trebuie să aibă loc o destul de lungă etapă de documentare reciprocă în tema propusă cercetării: în literatura problemei, în studiul stării practicii specifice, în evaluarea nivelului practicianului şi în pregătirea lui ştiinţifică, în îndepărtarea prejudecăţilor şi practicilor metodologice de cercetare anterioare, care pot să altereze noul mod de concepere şi acţiune, în crearea condiţiilor necesare desfăşurării cercetării, cu efectuarea unor acţiuni de probă, de pretestare.

II. Apoi are loc cercetarea-acţiune-formare propriu-zisă, ca un proiect global care reuneşte spiritul ştiinţific de cunoaştere cu acţiunea de punere în practică a proiectului, în condiţiile reale, şi cu formarea spiritului ştiinţific, recunoscut chiar oficial ca certificare instituţionalizată, ca o formă a perfecţionării).

Practicianul-cercetător reprezintă un caz aplicativ pentru cercetarea-acțiune, un analizator direct şi prompt al realității complexe a educației, care-i generează întrebări şi ipoteze ca şi unui cercetător, dar are o dublă identitate: realizează o comunicare între două activități pedagogice complementare, cunoscând şi cercetând din interior domeniul educației, el fiind şi subiect al acțiunii şi cercetător al calității acesteia, realizând şi o legătură între practica profesională şi cea a cercetării, a teoriei pedagogice, dialogând cu ambele, putând aduce chiar contribuții în acest sens (identifică noi aspecte, formulează noi ipoteze, verifică validitatea sau completează alte cercetări.

Acțiunea de formare-cercetare a educatorului

Criterii	**Cercetarea-Acțiune- Formare expertă**	**Acțiunea formare - cercetare a practicianului**
Definire	• Este un macro-concept complex, al cărui conținut este alcătuit din fundamentare, funcții, finalități, elemente operative, metodologii, instrumente. • Ansamblu de acțiuni de cercetare a soluțiilor având ca finalitate transformarea şi ameliorarea practicii educaționale.	• Îşi are originea în metoda experimentală, în psihologia socială privind relațiile în mediul educativ, în pedagogia critică asupra educației clasice, în învățarea experiențială. Dar se focalizează pe efectele cercetării directe în acțiunile practice, la care participă direct educatorii, autonom sau în cooperare, pentru obținerea performanțelor în educație. • După anii '90 s-au conturat ca variante, pentru a studia complexitatea proceselor reale în educația practică, având mai mult o tentă sociologică, decât

	• Implică proiectarea lor în spirală şi antrenează pe toți cei angajați în practica educativă, în orice moment.	pedagogică: cercetarea participativă, cercetarea critică acțională, cercetarea acțiunilor din clasă, acțiunea educativă ştiințifică, învățarea acțiunii eficiente ş.a.
	• Are în vedere dinamica contextului, are un caracter social, conducând la înțelegerea, evaluarea, rezolvarea de probleme, ameliorarea situațiilor date, folosirea instrumentelor şi a reflecției în perfecționarea practicii.	• Cuprinde acțiuni de proiectare şi desfăşurare de intervenție, observări, analize, evaluări şi autoevaluări, reflecții critice, de identificare a problemelor şi a soluțiilor optime practice, de verificare a efectelor introducerii noului în practică, de înțelegere a proceselor reale, de învingere a dificultăților prin noi ipoteze şi soluții.
	• Devine o (micro)paradigmă epistemologică a practicii, din care pot deriva altele: pragmatic-pozitivistă, pragmatic-interpretativă, pragmatic-critică, pragmatic-formativă ş.a.	• După anii '90 s-au conturat ca variante, pentru a studia complexitatea proceselor reale în educația practică, având mai mult o tentă sociologică, decât pedagogică: cercetarea participativă, cercetarea critică acțională, cercetarea acțiunilor din clasă, acțiunea educativă ştiințifică, învățarea acțiunii eficiente ş.a. • Acțiune practică ştiințifică, colaborativă, descoperire cooperativă, descoperire apreciativă, practică de emancipare, cercetare a profesorilor. Ele reflectă diferite abordări, probleme,

		poziţii, epistemologii, abordări ideologice, tradiţii, diferite contexte. • Cuprinde acţiuni de proiectare şi desfăşurare de intervenţie, observări, analize, evaluări şi autoevaluări, reflecţii critice, de identificare a problemelor şi a soluţiilor optime practice, de verificare a efectelor introducerii noului în practică, de înţelegere a proceselor reale, de învingere a dificultăţilor prin noi ipoteze şi soluţii. • Este un proces de examinare a practicii educaţiei în mod sistematic, folosind tehnici ale cercetării, prin colaborare, legată doar de situaţii reale specifice şi se deosebeşte de activitatea curentă prin aprofundarea unei probleme particulare în timp. • Esenţa constă în disciplinarea cercetării în contextul focalizării eforturilor pe căutarea soluţiilor pentru calitatea activităţii în clasă-organizaţie şi a performanţei lor acţionale, devine un instrument puternic în ameliorarea/schimbarea practicii în organizaţie. • Alte definiţii parţiale: fie ca acţiune

		pentru înțelegerea, evaluarea şi apoi perfecționarea practicii, fie ca acțiune şi procedură de descoperire, înțelegere şi angajare în procesul de schimbare, fie ca procedură de proiectare a rezolvării unei probleme sau situații concrete, fie rezolvarea unei probleme critice, fie crearea a noi forme de înțelegere a proceselor, fie ca acțiune prin cooperare în rezolvarea unui grup de probleme critice, fie crearea a noi forme de înțelegere a proceselor, fie că acțiune prin cooperare în rezolvarea unui grup de probleme comune la clasă, şcoală. • Caracteristici: este colaborativă, participativă, este proces, este pentru practica din clasă, este dezvoltarea reflecției critice asupra instruirii, este o abordare sistematică, planificată pentru inteleferea proceselor educației, pentru deschiderea minții, pentru analiza critică a plasării educației în realitate, proces ciclic de planificare, acțiune, dezvoltare, reflecție, justifică diferitele practici ale

		educatorilor. • Acțiunea-cercetare nu este metodologie a cercetării, ci o orientare a descoperirii diferitelor probleme ale practicii, a evidențierii şi testării diferitelor practici pentru ameliorare, de testare a unor ipoteze ivite din practică, formulate şi verificate de către practicieni, demonstrează descoperirea în acțiune ca aspect pozitiv al desfăşurării vieții reale şcolare, educative.
Obiective	• Revelarea importanței studierii prin cercetare a practicii tradiționale şi a rolului criitcii ei. • Revelarea valorii diversificarii metodelor, mijloacelor ei în construcția cunostințelor, a învățării. • Implicarea în realizarea funcției de cercetare socială. • Implicarea în actualele transformări ale practicii	• Să verivice ipoteza dacă au dreptul practicienii să aspire la cercetarea științifică a acticității lor educative, dacă şi practica reală duce la teorie, în ce condiții şi cum. • Să armonizeze modelul teoretic al cercetătorului (de tip 1 – discurs analitic, justificativ, generalizări teoretice) cu modelul de teorie empirică a practicianului (de tip 2 – discurs explicativ, justificativ al propriei practici, fără generalizări). Armonizarea este necesară pentru validarea şi acceptarea modelului teoretic în creşterea eficacității practicii, dar şi

	educative: identificarea problemelor practicienilor, realizarea unei abordări apropiate de realitate, realizarea prin colaborare, valorificarea experienţei practicienilor, posibilitatea de a susţine transformările. • Cercetarea pedagogică nu urmăreşte demonstrarea adevărului din teorii, ci funcţionalitatea lui pentru practica educaţiei (ce priorităţi ce constrângeri, ce demers, ce roluri, ce eficienţă, ce calitate în raport cu normele educaţiei).	pentru valorificarea inovaţiei practicianului în schimbarea de paradigmă în educaţia ştiinţifică. De unde necesitatea cooperării cercetător-practician în dezvoltarea ştiinţei educaţiei, în dezvoltarea ştiinţifică a practicii. • Mobilizarea cunoştinţelor ştiinţifice în practică, pentru ameliorarea ei, ca urmare a reflecţiilor educatorului în şi asupra ei, cu aplicarea şi verificarea datelor teoretice. • Formularea de reflecţii asupra rezolvării progresive a unor probleme critice în practica educaţională, asupra căutării surselor şi şanselor rezolvării în contextul real. • Scopuri ale acţiunii-formare-cercetare: răspunde la rezolvarea diferitelor probleme reale ale practicii, angajare în relaţii de cooperare, comunicare pentru dezvoltarea practicii, aprofundarea cunoaşterii problemelor critice şi generează diferite moduri de prezentare şi explicare a ei, evidenţiază valoarea, semnificaţia soluţiilor propuse în comunitate, ca aspect ecologic, propune procese de căutare şi dezvoltare a problemelor de înţelegere şi rezolvare,

		în mod individual sau colectiv. • Studiul şi influenţarea nivelului identificării, precizării problemelor si interpretării realităţii educative din interiorul ei, de către practicieni, prin apelul la reflecţia critică. • Abrdarea realizării funcţiei de formare a practicii educaţionale.
Problematică	• Realizarea aspectelor cunoaşterii, învăţării în şcoală. • Criteriile ţinutei ştiinţifice a proceselor educative practice • Trecerea de la practica tradiţională la inovaţie didactică. • Rolul instituţiei, al grupurilor în cunoaştere, educaţie. • Direcţiile influenţării formării şi autoformării. • Aplicarea strategiilor acive în predare-învăţare, în educare.	• Analiza şi valorificarea practicilor reale pentru a crea cunoaşterea pedagogică: cum este văzută şi acceptata această analiză de către practician, pentru a fi critic şi obiectiv, cum să sesizeze, să interpreteze şi să folosească erorile sau reuşitele, cum să-şi autoanalizeze şi adapteze strategiile, să depăşească rutina, să-şi recunoască limitele propriei experienţe, să aplice şi alte criterii de autoevaluare. • Atitudinea şi demersul euristic al educatorului: constată problema critică în acti vitatea sa formulează interpretări cauzale prin reflecţie, se mobilizează pentru acţiune nouă, imaginează o modalitate generală, formulează ipoteze, se opreşte la o soluţie verificabilă, formulează reflecţii pentru aplicare, efectuează acţiuni de verificare, formulează teorii empirice, recurge şi la

	• Competenţele persoanelor implicate în cercetare-acţiune.	metareflecţie. • Dă un nou rol celor care cercetează în organizaţie, pe o temă. Este un proces de reflecţie, dar una spontană apoi deliberat şi sistematică pentru căutarea evidenţelor la o aserţiune, pentru desfăşurarea unui proces de căutare a rezolvării unei situaţii problematice, indică modul de colaborare în investi-gare, valorificare a resurselor, găsirea de alternative în rezolvare, clarificarea tensiunii în identificare, interpretare, aplicare, cu tensiuni între valori.. Reflexivitatea este esenţială pentru autointerogare, autoevaluare, cu rolul dominant în dezvoltarea profesională a practicienilor prin soluţionarea problemelor contextului, prin experimentul de intervenţie în ameliorarea situaţiei. • Acţiunea-formare-cercetare în educaţie: pentru cercetarea obţinerii succesului, pe ruta profesională individuală sau colectivă, în dezvoltarea profesională şi cercetarea eficienţei instituţiei. Fiecare educator are un plan de dezvoltare profesională în timp şi cuprinde şi acţiunea de cercetare, nu numai programe oficiale de formare continuă, cu acumularea de date pentru luarea de

		decizii ştiinţific, climat de participare democratică.
Metoda analizei conceptuale	• Dimensiuni pentru analiză critică a cercetării şi a acţiunii practice; • Modul de definire şi de realizare a finalităţilor formării educatului şi ale perfecţionării educatorului; • Aplicarea diferitelor categorii de cercetare-acţiune. • Studiul realizării diferitelor orientări ale cercetării acţiune.	• Aparţine cercetării calitative: indică primele strategii de culegere a datelor (interviu, observare, analize documente, convorbiri ş.a.), presupune flexibilitatea, interpretarea datelor, adaptarea la particularităţile situaţiei cercetate, sprijină predarea creativă la clasă, este însă o cercetare quasi-experimentală, evidenţiază notele umaniste incluse, ca şi descentralizarea cercetării pedagogice. • Nu se confundă cu activitatea educativă curentă, nu este doar un proiect elaborat după unele interese, nu este rezolvarea simplă a unei probleme (care nu cere o aprofundare documentară, ipoteze, schimbare metodologică, reflecţie), nu este o soluţie pentru toţi practicienii (pentru că rezultă şi se adresează unui anume context real pentru corectare sau schimbare) sau nu este activitatea de învăţare care utilizează strategii active. • Nu este un mod uzual al gândirii educatorului asupra instrumentelor, unul sistematic şi colaborativ. Nu este o simplă problemă de rezolvat, ci una cu o specificitate critică, pe baza reflecţiei.

		Nu este un exemplu popular, ci un mod particular de relaţionare cu realitatea a profesorului. Nu este o simplă implementare a unor date teoretice, alte experienţe, ci o explorare, descoperire a probleme¬lor şi cu soluţii noi. Nu este concluzivă, pentru că rezultatul ei este doar bazat pe observare, pe colectare de date. Cere monitorizare pentru depăşirea dificultăţilor, a limitelor, nu este goală în conţinut, ci arată efectele în învăţare, după introducerea soluţiilor noi. • Tipuri: individuală, la nivelul unei clase (de management, de strategii instruire, condiţii şi mijloace folosite, aspecte ale eficientizării învăţării, profesorul ca mentor, oferă asistenţă şi analize, cu impact asupra curriculu mului-instruirii-evaluării, oferă noi informaţii asupra stării critice) sau în grup, pe problemă comună în şcoală (pentru deciziis ameliorative, performanţe în organizaţie, cu depăşirea obstacolelor, îmbunătăţirea climatului de muncă şi relaţionare, ieadership, comunicare, factorii de colaborare a şcolii, evaluarea planurilor şi programelor şcolii, politica şcolii) sau prin cooperare cu cercetători. • Importanţa: conectează teoria la practică, identifică problemele critice şi

		testează soluții de rezolvare, dezvoltă practica educațională. • Presupune corelarea metodelor calitative în identificare, în proiectare, în realizare, în evaluare. Este de esență constructivistă și este cercetare în acțiune a practicienilor, intră în pragmatism, ridică experiența la nivel profesionist, perfecționează modul de gândire a activității educative de către practicieni, prin reflecție, dialog deliberativ, valorizează experiențe pozitive, reduce tensiuni în realizarea eficientă a practicii.
Procese implicate	• Conceperea și aplicarea strategiei de cercetare-acțiune, în baza proceselor specific de sesizare a problemei reale a practicii.	• Etape: dezvoltarea planului de acțiune, implementarea, observarea, efectelor în context, reflecții, continuarea lui. Este un ciclu în spirală pe o problemă, după ce a fost identificată, s-au adunat faptele-puzzle, s-au formulat întrebări și ipoteze de soluționare. • Cercetarea aplicativă implică: precizarea intenției (scopuri, probleme propuse), concretizarea atitudinii (alcătuirea unui model argumentat de rezolvare a problemei critice), realizarea demersului (analiza situației-problemă, deducție și concepere de modele ipotetice, compararea lor, testarea

		empirică de pertinenţă şi eficacitate a lor), analiza rezultatelor (propuneri de soluţii, selectarea şi validarea în situaţii, formularea altor ipoteze). • Etape implicate: construirea problemei, precizarea instrumentelor, constituirea datelor, analiza datelor şi tratarea lor prin diferite tehnici, precizarea de caracteristici şi indicatori, interpretarea şi comentarea.
Rolul practicianului	• Analizează dificultăţile de interpretare şi de punere în practică a rezuktatelor cercetării efectuate. • Analizează critic posibilităţile de aplicare. • Anticipează posibilităţi de transfer.	• Are responsabilitatea de a constata evoluţia proceselor educative, a le interpreta, a le justifica şi a propune decizii în propria activitate, a grupului, dar parcurgând paşii unei cercetări ştiinţifice pedagogice. • Practicianul identifică problemele critice reale, încurajează analiza lor critică diferenţiată în contextul real, promovează propria dezvoltare profesională astfel, se documentează, se întreabă, propune ipoteze de ameliorare sau schimbare, verifică, reflectează, argumentează decizii-consecinţc, caută şanse de implementare şi apoi de includere în teorie, în generalizări. • Analizează ce decizii poate lua pentru

		reglarea acţiunilor, pentru dezvoltarea individuală a educaţilor. • Exersează practicarea discursului pedagogic ştiinţific.
Indicatori	• Posibilitatea testării unei ipoteze. • Rigoarea ştiinţifică. • Validitatea cercetării pedagogice este data de posibilitatea aplicării la practica educatorilor. • Modul de realizare trans- şi interdisciplinară.	• Practicianul formulează interpretări particulare prin exemplificări, cu caracter local, empiric, experienţial. Dar se poate dezvolta dacă trece de analiza sistematică a realităţii proprii şi la aplicarea controlată a experimentului pedagogic, pentru a ajunge la obiectivitate. • Validitatea practicilor se realizează doar prin colaborarea cercetător-practician, pentru a ajunge la un model prescriptiv general iar a nu rămâne la unul de dezvoltare. • Avantaje: focalizează pe sursele, problemele reale ale unei clase, şcoli sau interesele unui grup de educatori (pentru a le oferi relevanţă şi validitate, posibilitate de transformare), formează la educatori competenţe şi mijloa ce de afirmare a profesionalizării, perfecţionează interrelaţiile colegiale, evidenţiază potenţialul unei clase de a cerceta şi a se schimba, dezvolta

		practica reflecţiei ca o competenţă esenţială, iniţiază, dezvoltă comunicarea, sprijină educaţii în conştientizarea problemelor, ajută ştiinţific factorii de decizie, oferă teme şi argumente pentru cercetarea teoretică, oferă oportunităţi pentru exersarea de competenţe constructiviste, manageriale în conceperea şi realizarea unui proiect complex de cercetare ş.a. • Este un mod de abordare a cunoaşterii şi rezolvării problemelor critice ale practicii şi pentru luarea de decizii raţionale, se bazează pe acţiunea sa reflexivă, validează cercetarea calitativă, îmbracă o mare varietate de teme, forme. • Cunoaşterea ştiinţifică dă putere educatorilor în organizaţie, le îmbunătăţeşte discursul, le schimbă orientarea şi modul de participare la activităţi, dă substanţă gândirii lor critice şi reflexive, le activează valori individuale, le verifică ipotezele, organizează grupuri de cercetare.

Sursa: Joiţa, 2010, pp. 252-260

Este necesar ca educatorii să fie formaţi în problematica cercetării (Perrenoud, 2001, *apud* Joiţa, 2010, p. 260), nu numai pentru a se informa cu evoluţia ştiinţei sau a aplica unele idei, modele, dar şi pentru a privi cu ochi de cercetător însăşi practica sa, ca aspect crucial al dezvoltării profesionale şi personale, pentru a se implica în cercetarea oricărei probleme profesionale, pe baza competenţei de reflecţie, de analiză critică, de concepere şi rezolvare a unui proiect, de formulare de generalizări, de a stimula însăşi teoria pedagogică.

Noua viziune asupra „bunei predări“ se implementează pentru a atinge standardele competenţei numai dacă educatorul:

- contează pe success;

- îşi ajustează abilităţile şi priceperile la context şi la clasa concretă de elevi;

- îşi alege şi adaptează dinamic strategiile didactice cele mai adecvate;

- utilizează valorile specifice clasei de elevi;

- fomulează judecăţi multiple după curricumul bazat pe formarea de experienţe de învăţare, şi nu pe conţinutul însuşit într-o manieră clasică;

- foloseşte în rezolvarea de sarcini şi de exerciţii abilităţile capabile să susţină efortul de învăţare al educaţilor;

- susţin procesul învăţării în mod profesional.

În realizarea interacţiunilor de calitate cu educaţii sunt eficiente anumite competenţe prioritare ale educatorilor:

- au capacitatea de cunoaştere reală a fiecărui educat;

- au capacitatea de a diagnostica într-o manieră corectă a situaţiilor şi a modalităţilor de manifestare a acestora;

- capacitatea de a-i modela pe educaţi în acelaşi spirit al reflexivităţii;

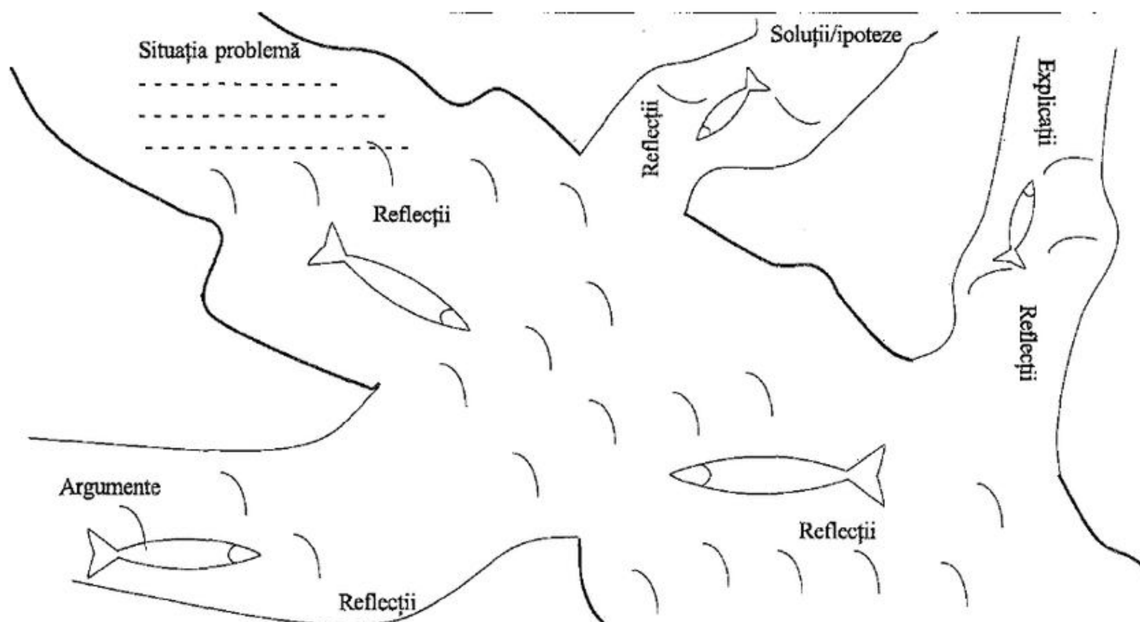
- capacitatea de a studia şi de a diagnostica atent interacţiunile dintre educaţi;

- capacitatea de a oferi modele de conduită ştiinţifică în abordarea educaţiei.

Aşadar, educatorii trebuie să fie formaţi iniţial în problemática şi metodologia cercetării atât pentru a se informa şi pentru a dobândi modele şi metode, cât şi pentru a se implica în cercetare, mai ales în cercetarea empirică.

5.10. Aplicații

Sarcină: Ca profesor sunteți pus în situația de a opta între parcurgerea exclusivă a conținutului/temelor propuse de manual în ritmul/timpul stabilit prin planificare și extinderea/diversificarea/nuanțarea conținutului respectiv cu alte informații din alte domenii/discipline etc. Pentru ce optați? De ce?



Sursa: Joița, 2010, p. 268.

Sarcină: Reflectați despre integrarea formal-nonformal-informal și formulați opinia dvs în scris, în 200 de cuvinte.

Sarcină: Realizați o acțiune – cercetare pe o temă liber aleasă.



BIBLIOGRAFIE

- Apahideanu, Ionuţ. (2006). *Globalizarea între concept şi realitatea desemnată*, publicat în *Manual de relaţii internaţionale*, volum coordonat de Andrei Miroiu şi Radu-Sebastian Ungureanu. Bucureşti:Polirom.
- Bari, Ioan. (2001). *Globalizare şi probleme globale*. Bucureşti: Economică.
- Bădescu, Ilie. (2003). *Tratat de geopolitică*. Bucureşti: „Mica Valahie"
- Bîrzea, Cezar. (1997). *What Secondary Education for a Changing Europe, Trends, Challenges and Prospects, European Dimension. Summary Report*, Strasbourg.
- Brad, I. (2001). *Globalizarea şi probleme globale*. Bucureşti: Economică.
- Bran, Florina, Ioan, Ildiko. (2009). *Globalizarea şi mediul*, Bucureşti: Universitară.
- Ciolan, Lucian. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iaşi: Polirom.
- Comănescu, I. (1996), *Autoeducația-azi şi mâine*, Oradea: Editura Imprimeriei de Vest.
- Dobrescu, Paul. (2003). *Geopolitica*, Bucureşti: Comunicare.ro.
- Haralambie, George Alin. Analele Universităţii „Constantin Brâncuşi" din Târgu Jiu, Seria Economie. Nr. 1/2009, pp. 245-252.
- Istrate, Olimpus. (2011). *Rezultate ale introducerii instrumentelor TIC în educație*. revista „iTeach:Experienţe didactice". nr. 2/2011, www.iteach.ro/experientedidactice
- Joița, E. (2010), *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*, Iaşi: Institutul European.

- Joiţa, E.(coord.) (2005), *Strategii constructiviste în formarea initială a profesorului*, Craiova: Editura Universitară

- Joiţa, E.(coord.) (2007), *Formarea pedagogică a profesorului*, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

- Joiţa, E.(coord.) (2008), *A deveni professor constructivist.*Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

- Negruţ, Vasilica, Negruţ, Alexandra. (2010). Consecinţele globalizării în relaţiile internaţionale. Caiete de drept internaţional, nr. 29(4/2010)

(http://www.caietedrept.eu/CUPRINSUL%20NUMERELOR%20APARUTE/CUPRINS_Nr.29%20(4-2010).pdf;)

- Neacşu, Ioan, Ştefan, Rodica, Stanciu, Filip, Mirilă, Oana. (1997). *Şcoala românească în pragul mileniului III (o „provocare" statistică)*. Bucureşti: Paideia.

- Nedelcu, Anca. (2008). *Fundamentele educaţiei interculturale. Diversitate, minorităţi, echitate*. Bucureşti: Polirom.

- Negreţ Dobridor, I. (2008), *Teoria generală a curriculumului* Iaşi: Polirom.

- Nicola, Ioan. (2003). *Tratat de pedagogie şcolară, Modernizarea învăţământului*. Bucureşti: Aramis.

- Niculescu, R. M. (2000), *Curriculum educaţional*, Bucureşti: Pro Humanitate.

- Niculescu, Niculae. (2006). *Economia bazată pe cunoaştere - NOUA ECONOMIE?*, Revista Economie teoretică şi aplicată. pp. 48-55.

- Onişoru, Gheorghe. (2007). *Relaţii internaţionale*. Ediţia a II-a. Bucureşti: Editura Fundaţiei România de Mâine.



- Popescu, Eugen. (2009). *Teorii ale integrării europene.* Bucureşti: C.H. Beck.

- Sabău, Gabriela Lucia. (2001) *Premise ale procesului tranziţiei de la societatea industrială la societatea cunoaşterii*, în „Studii tematice. Societatea Informaţională, Societatea cunoaşterii - concepte, soluţii şi strategii pentru România", coordonator Acad. Florin Gh. Filip. Bucureşti: Expert Publishing House.

- Sahlberg, P. (2003). *Schools and Globalization*, Conferinţa de la Riga, preluat din Ciolan, Lucian. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar.* Iaşi: Polirom.

- Serebrian, Oleg. (2009). *Despre geopolitică.* Chişinău: Cartier.

- Stănescu, Vasile. (2005). *Cuvânt înainte* la *Ştiința globalizării.* Bucureşti: ALL Beck.

- Stoica, Adrian, Mihail, Roxana. (2007). *Evaluarea educațională. Inovații şi perspective.* Bucureşti: Humanitas Educaţional.

- Tudorică, Roxana. (2004). *Dimensiunea europeană a învățământului românesc*, Bucureşti: Institutul European, Seria Ştiinţele educaţiei.

- Vassiliou, Androulla. (2011). Comisar reponsabil pentru Educaţie, cultură, multilingvism şi tineret, *Raport cu privire la Datele cheie referitoare la învățare şi inovare prin intermediul TIC în şcolile din Europa 2011.*

- Voiculescu, Florea. (2008). *Educația în economia de piață.* Bucureşti: Insitutul European, Seria Ştiinţele educaţiei.

- OECD, *The Knowledge-based Economy.* Paris. 1996.

- *Raportul cu privire la Datele cheie referitoare la învățare şi inovare prin intermediul TIC în şcolile din Europa 2011.*

- *Educaţia inclusivă şi practicile pedagogice*. Agenţia europeană pentru dezvoltarea educaţiei persoanelor cu nevoi speciale. www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm

- *Programul privind educația pentru cetățenia democratică*. 1999.

- *Strategia Europa 2020*

- Parlamentul European si Consiliul Uniunii Europene, *Recomandare cu privire la stabilirea de competențe cheie pentru învățarea de-a lungul întregii vieți*, 2006.

- Comisia Europeană, Comunicarea *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*.

- *Memorandum asupra învățării permanente*. Bruxelles. 30.10.2000, SEC(2000) 1832.

- www.armyacademy.ro/reviste/2.2004/r5.pdf


UNIUNEA EUROPEANĂ
GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI
ȘI PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU
Fondul Social European
POSDRU 2007-2013
Instrumente Structurale
2007-2013
MINISTERUL
EDUCAȚIEI
CERCETĂRII
TINERETULUI
ȘI SPORTULUI
OI POS DRU
INSPECTORATUL
ȘCOLAR
JUDEȚEAN
BOTOȘANI